



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*O QUESTIONAMENTO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO,
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE INICIAÇÃO MUSICAL*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Maria Antónia Ferreira da Costa Reis

Porto, abril de 2014



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

*O QUESTIONAMENTO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO,
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE INICIAÇÃO MUSICAL*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Maria Antónia Ferreira da Costa Reis

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Luísa Orvalho

Porto, abril de 2014

Aos meus pais

Ao Pedro

Aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

Começarei por agradecer à Professora Luísa Orvalho, sendo inultrapassável e inesgotável o apreço que sinto. Pela assertividade que sempre ofereceu na orientação da dissertação, pela liberdade criativa dada, pela compreensão da minha identidade enquanto pessoa, profissional e investigadora. Pelo incansável *feedback*, disponibilidade e capacidade de escuta. Pela compreensão e paciência. Pela confiança no trabalho e apoio motivacional.

Agradeço também a toda a comunidade educativa da Escola Básica de Delães, funcionários e professores, pelo caloroso acolhimento profissional no desenvolvimento deste estudo. Em especial, à Professora Marisa Fernandes com quem tive a felicidade de coadjuvar as aulas, e ao Professor e também Coordenador de Estabelecimento, António Abreu, pelo diálogo e apoio.

Este trabalho não poderia também nascer sem a ternura das leituras críticas dos amigos David Miguel, Jorge Gonçalves e Ana Veloso, bem como das irmãs Bárbara e Joana.

À Ilda Moreira, companheira de estrada e amiga, pela extraordinária humanidade e compreensão.

Agradeço, finalmente, a todos os ouvidos, fisicamente próximos ou distribuídos pelo mundo, que tão pacientemente me escutaram ao longo de todo o processo.

RESUMO

A origem de uma relação débil entre os alunos e as suas aprendizagens tem sido apontada, por vários autores, como resultado de uma parca ou inexistente cultura de questionamento efetiva na sala de aula. Recuperando os discursos que apontam para o valor das questões enquanto estratégia de ensino, de aprendizagem e de avaliação, o presente estudo toma como seu objeto o questionamento no ensino da música.

O trabalho, de natureza qualitativa e assente numa estratégia metodológica de Investigação-Ação, examina, em particular, as repercussões da aplicação de estratégias criadas com base na ideia de questionamento, no desenvolvimento do pensamento musical e das aprendizagens dos alunos em Iniciação Musical (1º ciclo do ensino básico). A pesquisa foi realizada na Escola Básica de Delães, tendo como participantes uma turma do quarto ano de escolaridade, constituída por 19 alunos.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizaram-se o inquérito por questionário, a videogravação de aulas, a observação participante e a auto-observação, a realização de trabalhos reflexivos escritos pelos alunos, a construção de mapas conceituais e a recolha de perguntas escritas. Todos os registos recolhidos foram tratados mediante a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos indicaram que as práticas pedagógicas promovidas melhoraram os níveis de compreensão, de autorregulação e de envolvimento dos alunos na sua vivência de experiências musicais.

ABSTRACT

A poor or inexistent culture of questioning has been pointed out as a cause of impaired learning.

The present work aims to study the role of questioning in the teaching of music by exploring the role of questioning as a strategy for teaching, learning and evaluation.

The developed work, of qualitative nature and based on an action research methodology approach, focus mainly on the impact that developed strategies have on the development of musical thinking processes and learning processes of music elementary grade students.

The research took place in Delães elementary school and involved a class of nineteen fourth grade students.

Data collection methods included surveys, video recording of classes, participatory observation, self-observation and execution by the students of written reports of reflective nature and concept maps, along with collection of written questions. All collected data was studied using content analysis method.

The results show how this pedagogical tool helps improving the levels of understanding, self-regulation and student engagement in music classes.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT.....	V
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCRETUAL E TEÓRICO	7
Capítulo 1: O ensino da música no 1º ciclo do ensino Básico	7
1.1. O ensino coadjuvado da música	11
1.2. As atividades de enriquecimento curricular em Música (AEC).....	12
1.3. O curso de iniciação ao instrumento (ensino vocacional)	13
Capítulo 2: Princípios construtivistas na aprendizagem da música	14
Capítulo 3: Educação, Música e Ensino da Música: à procura de uma comunidade de aprendizagem fundamentada pelo questionamento	18
3.1. Em torno do conceito de comunidade de práticas	18
3.1.1. Participação	20
3.1.2. Identidade	21
3.1.3. Prática	23
3.2. A questão da prática musical enquanto agir que transcende o domínio meramente técnico	23
3.3. Comunidade de práticas dentro do domínio do ensino da música.....	25
Capítulo 4: A avaliação articulada com o ensino-aprendizagem.....	30
4.1. Avaliação autêntica <i>versus</i> avaliação tradicional.....	30
4.2. A avaliação enquanto estratégia de ensino-aprendizagem	33
4.3. Estratégias de avaliação autêntica no ensino-aprendizagem da música	34
4.3.1. Relacionar o repertório com a definição de objetivos claros	36
4.3.2. Aceder aos conhecimentos musicais prévios dos alunos.....	36
4.3.3. Comunicar com os alunos, utilizando vocabulário musical	37

4.3.4. Ensinar os alunos a regularem as suas aprendizagens.....	38
Capítulo 5: Compreendendo o questionamento	40
5.1. Características gerais do questionamento na sala de aula e sua relação com a compreensão	40
5.2. Ao encontro de uma cultura de questionamento: As questões dos professores	44
5.3. Ao encontro de uma cultura de questionamento: As questões dos alunos	47
5.4. Taxonomias de questões	49
5.4.1. Perguntas abertas versus perguntas fechadas.....	49
5.4.2. A Taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom	51
5.4.3. A categorização proposta por Walsh e Sattes (2011)	53
Capítulo 6: Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação baseadas no incentivo ao questionamento.....	56
6.1. Construir colaborativamente normas na sala de aula	56
6.2. Envolver todos os alunos no processo de resposta	58
6.3. Fomentar formas alternativas dos alunos responderem	59
6.4. Abordar o erro de forma construtiva	60
6.5. Cultivar uma escuta ativa.....	61
6.6. Planear as questões	62
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	63
Capítulo 1: Contextualização do estudo empírico	63
1.1. As questões de investigação.....	63
1.2. Pertinência do estudo e suas contribuições	64
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	65
2.1. A abordagem e a estratégia metodológicas	65
2.1.1 O estudo de caso.....	66
2.1.2. A Investigação-Ação	67
2.2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	71
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	72
2.3.1. Questionário	72
2.3.2. Videogravação de aulas	73

2.3.3. Observação participante e auto-observação.....	73
2.3.4. Trabalhos reflexivos escritos realizados pelos alunos.....	74
2.3.5. Mapas conceituais	74
2.3.6. Caixa das perguntas secretas.....	74
2.4. Técnicas de análise e de interpretação dos dados	75
2.5. O percurso investigativo: os ciclos da Investigação-Ação.....	75
2.6. Critérios de validade e de aferição.....	76
Capítulo 3: Apresentação e discussão dos resultados	81
3.1. Auscultação da situação dos alunos: análise das respostas obtidas no questionário “O quão curioso és?”	81
3.2. Análise das repercussões da negociação de normas para uma cultura de questionamento na sala de aula.....	84
3.3. Análise da questão enquanto estratégia para diagnosticar o pensamento metacognitivo	86
3.4. Análise da questão enquanto estratégia construtivista de abordagem ao erro	87
3.5. Análise das repercussões da definição de objetivos claros de aprendizagem	88
3.6. Análise das questões dos alunos.....	90
3.6.1. Os mapas conceituais	91
3.6.2. A caixa das perguntas secretas	92
3.7. Análise das reflexões escritas pelos alunos (autorregulação das aprendizagens)	93
Capítulo 4: Conclusões e recomendações	98
4.1. Respostas às questões de investigação	98
4.2. Reflexão geral sobre o percurso investigativo e os resultados obtidos	104
4.3. Recomendação para futuros estudos	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
LEGISLAÇÃO	119
ANEXOS.....	121

Anexo A: Quadro síntese dos processos mentais de ordem inferior, segundo a taxonomia de Bloom (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008)	122
Anexo B: Quadro síntese dos processos mentais de ordem superior, segundo a taxonomia de Bloom (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008)	123
Anexo C: Quadro dos tipos e das funções de questões segundo Walsh e Sattes (2011).....	125
Anexo D: Questionário “O quão curioso és?” (Koechlin & Zwaan, 2006, p.15, traduzido e adaptado por Reis, A., 2013).....	128
Anexo E: Análise de conteúdo do questionário “O quão curioso és?” (Koechlin & Zwaan, 2006, p.15, traduzido e adaptado por Reis, A., 2013)	131
Anexo F: Guião para diálogo exploratório	136
Anexo G: Cartaz das normas	138
Anexo H: Normas afixadas na sala de aula e cartazes miniatura manuseados pelos alunos	139
Anexo I: Testemunho da Professora Titular sobre a relação estabelecida pelos alunos entre as normas de questionamento explorados e os conteúdos abordados numa das suas aulas	140
Anexo J: Exemplos de autoavaliações do desempenho na flauta de bisel no início do ciclo	141
Anexo K: Situação-problema em Formação Musical resolvida a pares (1 ^a e 2 ^a ocorrências)	143
Anexo L: Reflexões sobre uma aula menos conseguida.....	145
Anexo M: Exemplos das reflexões elaboradas pelos alunos em relação à sua evolução no estudo da flauta de bisel	146
Anexo N: Exemplar de mapa concetual elaborado colaborativamente sobre o instrumento flauta de bisel	148
Anexo O: Exemplos de trabalhos de pesquisa elaborados individualmente em torno do compositor Beethoven	149
Anexo P: Trabalhos selecionados em exposição permanente na sala de aula	151
Anexo Q: Grelha de autoavaliação do mapa concetual.....	152
Anexo R: Exemplos de autoavaliações realizadas pelos alunos, em relação aos seus mapas concetuais	153

Anexo S: Guião para melhorar reflexões escritas em Iniciação Musical	154
Anexo T: Exemplares de reflexões dos alunos em relação à sua evolução em voz e em canto.....	155
Anexo U: A caixa das Perguntas Secretas	157
Anexo V: Carta de consentimento enviado ao Diretor Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Pedome	158
Anexo X: Carta de consentimento enviada aos encarregados de educação para recolha de dados	159

Relação de Quadros

Quadro 1: Princípios da Avaliação Autêntica <i>versus</i> Limitações da Avaliação Tradicional (Adaptado por Reis, 2011, seguindo os contributos de Condemarín & Medina, 2000 e Fernandes, 2008).....	32
Quadro 2: Princípios gerais do questionamento segundo Wolk (2008b)	42
Quadro 3: Normas que suportam um questionamento efetivo (Walsh & Sattes, 2005, p.160).....	56
Quadro 4: Normas segundo Porath (cit. in Walsh & Sattes, 2005, p.85)	57
Quadro 5: Normas segundo Haynes (2002, p.66)	57
Quadro 6: 1º Ciclo de Investigação-Ação.....	77
Quadro 7: 2º Ciclo da Investigação-Ação	79
Quadro 8: Gestão das normas de questionamento na sala de aula	85
Quadro 9: Obtenção de respostas corretas <i>versus</i> obtenção de evidências em relação aos pensamentos	87
Quadro 10: Natureza da comunicação: o professor explica <i>versus</i> os alunos explicam	88
Quadro 11: As questões dos alunos e seus contextos ao longo da I-A.....	90
Quadro 12: Categorias filtradas da análise das 'perguntas secretas'	93
Quadro 13: Categorias filtradas da análise do exercício de escrita “O meu ponto de vista”	95
Quadro 14: Categorias filtradas da análise do exercício de escrita “A minha evolução na flauta de bisel”	96
Quadro 15: Processos mentais de ordem inferior segundo a taxonomia de Bloom - Descrição de objetivos de instrução, ações e questões relacionadas (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008).....	122
Quadro 16: Processos mentais de ordem superior segundo a taxonomia de Bloom - Descrição de objetivos de instrução, ações e questões relacionadas (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008).....	123
Quadro 17: Tipos e funções de questões segundo Walsh e Sattes (2011, pp. 25-27)	125
Quadro 18: Análise de conteúdo do questionário “O quão curioso és?”	131

Relação de Figuras

Figura 1: Avaliação autêntica, segundo Brophy (2000, p.17)	35
Figura 2: Disposições a adotar na promoção do pensamento através de um questionamento efetivo (Traduzido da fonte Walsh & Stattes, 2011, p.5) 44	
Figura 3: Questões fechadas <i>versus</i> questões abertas (Traduzido da fonte QUIA, 2008, p. 16)	50
Figura 4: Taxonomia de Walsh e Sattes traduzida em imagem gráfica (Walsh & Sattes, 2005, p. 45).....	54
Figura 5: A espiral de Investigação-Ação segundo Kemmis e McTaggart (2008, p. 278)	68
Figura 6: A espiral interativa da Investigação-Ação, segundo Stringer (2007, p. 9)	69

Siglário

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

AEP – Agrupamento de Escolas de Pedome

CCM – Centro de Cultura Musical

CIA – Critical Thinking Instruction

ETI – Escola a Tempo Inteiro

I-A – Investigação-Ação

QUIA – Quality Improvement Agency for Lifelong Learning

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

TEIP – Território de Intervenção Prioritária

Introdução

Desde que o homem se conhece enquanto tal que é movido pela curiosidade, pela procura de resposta a problemas, pelos pensamentos crítico e criativo. As crianças, em particular, à medida que vão explorando os mundos físicos, sociais, cognitivos e emocionais, desde muito cedo se transformam em seres indagadores, fazendo-o naturalmente com curiosidade, energia, entusiasmo e determinação (Butler-Kisber, 2011). Koechlin e Zwaan (2006) afirmam que a curiosidade é precisamente o catalisador crítico dos processos de aprendizagem, uma vez que motivando e facilitando o envolvimento dos indivíduos, alimentam o pensar profundamente sobre as matérias e a imaginação: curiosidade e questionamento andam assim de mãos dadas com as competências de pensamento de ordem superior.

Sendo a escola um lugar concebido para fomentar e apoiar as aprendizagens dos alunos, prepará-los para os desafios do mundo, sendo um lugar que busca alimentar a curiosidade sobre as matérias e os fenómenos, por que razão este projeto continua a falhar de algum modo? Por que razão, reformulando a questão elaborada por Wolk (2008b), não raras vezes os alunos não se recordam do que aprenderam, não articulam saberes, não debatem assuntos de uma forma apaixonada? Para o autor o facto de ainda não termos ido ao encontro de uma escola questionante está intimamente relacionado com o domínio, ainda vivo, do modelo transmissivo de ensino do século XIX, onde o aluno é ainda alguém que escuta, responde passivamente e se desliga porque não encontra vínculo com as realidades escolares. O autor chega mesmo a ironizar: *“If my great-grandma walked into classroom today, she would know exactly what to do: sit down, be quiet, listen to the teacher”* (Wolk, 2008b, p. 117). Esta **problemática** circunscreve a área de interesse, a partir da qual o presente estudo encontra justificação e incentivo para, a partir da ideia de questionamento, explorar estratégias de meta-ensino capazes de

potenciar um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens em música.

Da experiência acumulada enquanto professora de iniciação musical, reconheço que as crianças podem com facilidade participar nas atividades musicais sem que para isso tenham necessariamente consciência do que estão a fazer musicalmente (Turner, 2006). Este dado não é intrinsecamente negativo, pois é no fazer musical que muitas vezes se encontram e se sentem motivadas para continuarem a aprender. Contudo, quando é nossa **intenção** facilitar uma genuína compreensão musical que não passe meramente pela mimética ou pela delimitada aquisição de habilidades técnicas, questionar os motivos pelos quais os alunos não se envolvem intelectualmente nas matérias ganha particular sentido.

Para explicar a relação débil entre os alunos e as disciplinas, nos sentidos aqui referidos, vários autores referem como razões a ineficácia ou até mesmo a inexistência de uma cultura de questionamento impressa nas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, orientadas pelos professores e vividas pelos alunos (Hannel, 2003; Walsh & Sattes, 2011; Wolk, 2008b). Seguindo o fundamento de que “não é possível ser um bom pensador e um pobre questionador” (Elder & Paul, 2005, p.3), identificamos como **objeto de estudo** o questionamento enquanto disposição de mudança orientado para o desenvolvimento do pensamento e dos agires dentro da sala de aula.

São numerosos os estudos que nos indicam que nos tempos letivos os professores ocupam a maior parte do tempo discursando e formulando questões de resposta imediata (Kassner, 1998; Lathan, 1997; Tienken, Goldberg, & DiRocco, 2009). Por outro lado, o que os professores fazem com as respostas dos alunos tem consequências dramáticas nas decisões que estes tomam em continuar (ou não) as jornadas do conhecimento e do pensamento (Walsh & Sattes, 2005). A literatura é clara na afirmação de que os ambientes que permitem aos

alunos pronunciarem-se, formulando as suas próprias perguntas, são os que mais potenciam ganhos em termos de aprendizagens (Allsup & Baxter, 2004; Turner, 2006).

Nestes contextos, por regra dialogantes, colaborativos e securizantes, os alunos vão desenvolvendo qualidades inerentes ao pensamento crítico e adotando atitudes crescentemente mais inquisitivas (Jonhson, 2011; Kassner, 1998; Powers, 2011; Woodford, 1996). Tornam-se também mais autoconscientes em relação ao ponto em que se encontram, detetando obstáculos, persistindo em superá-los, e portanto regulando as suas próprias aprendizagens (Walsh & Sattes, 2005; 2011).

Enquanto estratégia de avaliação a questão tem de facto um potencial duplo: 1) Quando formulada pelos alunos, mesmo enquanto 'voz da consciência' (isto é, quando adotando uma forma silenciosa), a pergunta permite facilitar a autoavaliação (Koechlin & Zwaan, 2006); 2) Da perspetiva dos professores, um questionamento efetivo pode resultar numa estratégia formativa de excelência porque, na sua auscultação das situações dos alunos, e também na qualidade que possui em negociar e agenciar sentidos e significados, permite imprimir recorrentemente melhorias no processo integrado de ensinar, aprender e avaliar (Walsh & Sattes, 2011).

Quais então os traços distintivos do questionamento no ensino, aprendizagem e avaliação? Trata-se de um *processo colaborativo, investigativo e profundamente intelectual*, na qual o professor tem a responsabilidade de arquitetar uma experiência interessante e com propósito (Wolk, 2008b). Trabalha com ideias amplas que transcendem o que está fixado num manual ou num texto. Os alunos são conduzidos a pensar criticamente sobre o mundo, emergindo numa cultura de indagação. Contudo, o questionamento não deve ser prescrito seguindo uma só receita. Varia, dependendo das disciplinas e das questões ou tópicos tratados num determinado contexto. Allsup (2004), pedagogo e

investigador dentro do Ensino de Música, afirma que as aulas de música são o cenário perfeito para dar lugar a um questionamento investigativo e imaginativo. Sendo uma área artística que não se priva de um domínio criativo, as dinâmicas de diálogo e de práticas musicais recorrem frequentemente a imagéticas na linguagem (uso de metáforas ou de imagens), fomentando práticas musicais de conjunto inerentemente dialogantes e colaborativas.

Neste enquadramento, definimos como **questões essenciais da investigação**:

1. Que incentivos ao questionamento poderão ser integrados de modo a favorecerem o pensamento metacognitivo dos alunos nas aulas de Iniciação Musical?
2. Será que a avaliação formativa, baseada no questionamento colaborativo e articulado com o ensino, melhora o desempenho dos alunos na Iniciação Musical?
3. Quais as práticas pedagógicas que promovem o questionamento colaborativo eficaz na sala de aula de Iniciação Musical?

Justifica-se portanto que como **propósito** central deste estudo se estabeleça o desenvolvimento de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que, suportando-se nos princípios construtivistas da aprendizagem, envolvam um aprofundamento do ato de questionar.

A leitura deste trabalho investigativo percorre duas partes. Na **Parte I** é apresentado o **Enquadramento Concetual e Teórico**, prestando-se primeiramente atenção ao contexto em que o estudo é desenvolvido – a concretude do ensino da música no 1º ciclo do ensino básico (Capítulo 1). Segue-se uma reflexão em torno dos pressupostos ideológicos nos quais a investigação assenta. Aqui se começa por fazer referência aos princípios construtivistas na aprendizagem no ensino da música (Capítulo 2), passando-se depois à leitura crítica dos

pressupostos filosóficos que apoiam uma comunidade de aprendizagem fundamentada pelo questionamento (Capítulo 3). A análise da avaliação enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem é contemplada no Capítulo 4, prosseguindo-se à examinação das características do questionamento e dos modos como esse poderá ser colocado em prática (Capítulos 5 e 6). A elaboração desta parte teórica procurou esforçar-se em articular os discursos emergentes no domínio da música com o das ciências da educação, recolhendo-se contributos de investigadores de ambas as áreas.

Na **Parte II** deste trabalho investigativo, dedicada ao seu **Enquadramento Empírico**, são devidamente contextualizados as questões de investigação e a pertinência do estudo e suas contribuições (Capítulo 1), bem como a natureza da investigação, a abordagem e as estratégias metodológicas seguidas. Do mesmo modo, são dados detalhes acerca das técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados, descrevendo-se em pormenor o percurso investigativo percorrido na Investigação-Ação (Capítulo 2). O terceiro capítulo versa-se na análise dos dados recolhidos, seguindo depois para o quarto e último capítulo, no qual se descobre e apresenta as respostas conclusivas às questões orientadoras da investigação. O percurso do leitor termina, por fim, com uma reflexão geral sobre o percurso investigativo e resultados obtidos, bem como recomendações para futuros estudos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

Capítulo 1: O ensino da música no 1º ciclo do ensino Básico

É possível afirmar que o debate em torno do ensino da música no 1º ciclo está longe de se esgotar, considerando as tensões que subsistem entre as propostas para um desenvolvimento curricular capaz de promover uma literacia artística e musical transversal e as lógicas legislativas que se sucedem em Portugal, em permanente mutação. Não se pretendendo entrar em profundidade nesta reflexão, mas não conseguindo ao mesmo tempo ignorar a sua relevância, começar-se-á por apresentar, a um nível elementar, a identificação de alguns aspetos reveladores de inconsistências. No momento seguinte, o capítulo versará sobre as diferentes modalidades que a legislação prevê para o ensino da música no 1º ciclo, situando o contexto e o enquadramento no qual o presente estudo se insere.

A organização do sistema educativo, seus princípios e valores, encontrou sua definição na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, com retificações introduzidas pelas Leis nº. 115/97, de 19 de setembro, nº. 49/2005 de 30 de agosto, e nº. 85/2009, de 27 de agosto. Aí se estipulou o ensino básico como sendo constituído por três ciclos sequenciais, bem como foram clarificados os objetivos gerais e específicos para cada um deles.

O documento, como objetivo concreto para o 1º Ciclo, no seu oitavo artigo, dispõe: "... o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora". Embora já aqui esteja contemplada uma formação artística na música, a matriz curricular que veio definir os princípios orientadores das Expressões Artísticas, e na qual se integra a Expressão e a Educação Musical,

resulta de uma ampla série de reformas que se foram sucedendo ao longo dos anos. Soares (2012) elabora um percurso exaustivo desta legislação enumerando, por ordem cronológica, o Decreto-Lei n.º. 286/89, de 29 de agosto; o Decreto-Lei n.º. 6/2001, de 18 de janeiro; a Declaração de retificação n.º. 4-A/2001, de 28 de fevereiro; o Decreto-Lei n.º. 209/2002, de 17 de outubro; o Despacho n.º. 19 575/2006, de 25 de setembro; o Decreto-Lei n.º. 94/2011, de 3 de agosto. Acrescentamos ainda as alterações entretanto introduzidas pelo Decreto-Lei n.º. 139/2012, de 5 de julho, que refere como intenção procurar reafirmar, na área das expressões, um reforço da sua “identidade disciplinar” e, também, pelo Decreto-Lei n.º. 91/2013, de 10 de julho, que estabelece, como mínimo de carga horária semanal a realizar por esta componente curricular, o valor de 3 horas semanais.

No que concerne aos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos nas áreas de expressões, é relevante assinalar que o documento *Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais*, tornado vinculativo através do Decreto-Lei n.º. 6/2001, deixou de constituir referência a partir de 2011, mediante a publicação do Despacho n.º. 17 169/2011, de 23 de dezembro. Segundo o atual ministro da educação e ciência, o Currículo Nacional, “... erigindo a categoria de “competências” como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos...”, desprezando “...a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização...”, bem como substituindo “...objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mais vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir”.

Deste modo, e tal como anunciado pelo Despacho n.º. 5 306/2012 de 18 de abril, o governo iniciou um processo de revisão do Currículo Nacional, com vista a reorientá-lo para a concretização de Metas de Aprendizagem, consideradas pelo Ministério da Educação e Ciência como um “... meio privilegiado de apoio à planificação e à organização

do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos...” (tal como referido no Despacho n.º 15 971/2012, de 14 de dezembro). Contudo, no que diz respeito ao 1.º ciclo, foram apenas homologadas, até ao momento, as metas de aprendizagem das áreas disciplinares de Português e Matemática (Despacho n.º 10 874/2012, de 10 de agosto), aguardando-se publicação referente às expressões artísticas. Na ausência de uma objetivação das metas de aprendizagem para o ensino-aprendizagem de música, resta a referência do programa da disciplina que se encontra disponível na página oficial do Ministério da Educação e Ciência. Sob o título *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*, o documento, embora constitua uma quarta edição, é de facto datado de 2004, tratando-se portanto de uma edição do anterior Ministério da Educação e que teve, como referência na sua elaboração, o já mencionado e revogado *Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Para além da turbulência relativa às referências a considerar no desenvolvimento de práticas curriculares na área da expressão e da educação musical, é possível identificar uma outra problemática associada à sua natureza disciplinar. Tal como afirmam Figueiredo e Vasconcelos (2002, p. 13), “... a inclusão das artes na escolaridade básica obrigatória tem sido, ao longo das últimas décadas, objeto de uma situação paradoxal”. O facto da Expressão Musical se tratar de uma área curricular disciplinar representa, para os professores titulares das turmas sem formação artística na área, um verdadeiro desafio às suas práticas. Na opinião de Soares (2012, p.55) esta disciplina “...é entendida por muitos como uma linguagem difícil de compreender e de ensinar, o que faz com que a sua abordagem se torne praticamente inexistente ou se limite à aprendizagem de canções temáticas, de acordo com as festividades da escola”. Para agravar a situação, as orientações programáticas para o ensino da música, “...vão muito além da simples aprendizagem de canções ou de um entretenimento” (Soares, 2012, p.56).

Por outro lado, na opinião dos que defendem uma deteção de aptidões musicais nas crianças e um conseqüente encaminhamento para o ensino vocacional, as tentativas legislativas para dar resposta a esta formação artística têm sido, nos seus propósitos, falhadas. Segundo Vieira (2009, p. 532):

O facto de o ensino de música no ensino pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico estar ainda, nos anos 90, predominantemente nas mãos do professor generalista, poderá explicar a dificuldade de implementação das sugestões legislativas de encaminhamento de alunos com vocação artística especificamente musical.

Na perspetiva da autora, o ramo do ensino vocacional da música não deveria nunca funcionar de forma paralela ou debilmente articulada com o ensino genérico, mas antes constituir a base de uma pirâmide de seleção de alunos, sendo necessário investir no destacamento de professores especializados, na continuidade dos processos de aprendizagem, bem como em equipamentos. Esta questão é também abordada por Fernandes, Ó, e Paz (2008, p.23), autores que acusam o currículo atualmente existente de resultar de uma lógica de adição e não de integração:

Repare-se que o que tem prevalecido é um “currículo” que parece resultar da adição do currículo para o ensino genérico com um conjunto de disciplinas mais ou menos avulsas da área musical. Aliás, o que tem existido são, essencialmente, planos de estudo onde muito dificilmente se identifica qualquer perspetiva curricular e, muito menos, qualquer fundamentação que a sustente.

Por esta razão, os autores propõem a criação de um currículo do ensino básico para o ensino especializado da música, na qual se releve uma identidade própria deste ramo.

Consideradas algumas das questões sensíveis que dizem respeito à orgânica de funcionamento do ensino-aprendizagem na música no 1º ciclo, passar-se-á agora à descrição das suas modalidades. Segundo o quadro legislativo existente em Portugal, é possível lecionar música

dentro dos seguintes regimes: ensino coadjuvado da música; atividades de enriquecimento curricular de música (AEC) e, finalmente, curso de iniciação ao instrumento (ensino vocacional).

1.1. O ensino coadjuvado da música

A possibilidade dos professores titulares coadjuvarem com professores especializados está prevista desde a Lei n.º 46/86, oitava alínea. Desde então encontrou referência em variados diplomas, dos quais destacamos o disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e no Decreto-Lei n.º 7 486/2013, de 11 de junho (oitavo artigo). Esta modalidade aparece também mencionada no âmbito do programa Metas de Aprendizagem, tal como é possível ler na página oficial eletrónica onde o projeto é apresentado: “... a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo”. Ora, sendo as expressões artísticas e físico-motoras áreas disciplinares curriculares obrigatórias, de caráter especializado, a realidade de coadjuvação deverá acontecer nos tempos definidos para estas mesmas atividades e nos quais ambos os professores devem permanecer na sala de aula.

Contudo, segundo Moreira (2013), a aplicação efetiva da expressão musical neste modelo é rara em Portugal, surgindo muito pontualmente, como consequência do estabelecimento de parcerias com associações de pais ou com autarquias. Neste contexto são exemplos representativos os seguidos pelo projeto do Centro de Cultura Musical (CCM), nas escolas da região do médio Ave, e pelo Gabinete Coordenador da Educação Artística, nas escolas da região autónoma da Madeira (Seabra, 2012).

1.2. As atividades de enriquecimento curricular em Música (AEC)

A aprovação do regime de funcionamento das AEC foi consignada através do Despacho n.º. 12 591/2006, de 16 de junho, embora o seu histórico possa ser rastreado desde a homologação do Decreto-Lei n.º. 6/2001, de 18 de janeiro, ao estabelecer os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e, também, do Decreto-Lei n.º. 209/2002, de 17 de outubro, ao fazer referência às atividades de caráter facultativo (então designadas por Atividades de Enriquecimento do Currículo).

Esta componente, de caráter pós-letivo, surge associada à ideia de “Escola a tempo inteiro” (Despacho n.º. 12 591/2006, de 16 de junho), na qual se procura ir ao encontro das necessidades das famílias, mediante uma adaptação do tempo de permanência das crianças na escola, mas também procurando promover atividades pedagogicamente ricas (Moreira, 2013). Por esta razão Pires (2011, p. 200) afirma que a política de ETI (Escola a Tempo Inteiro) diz respeito à “... representação da missão da escola pública, segundo a qual, para além das atividades curriculares letivas, as atividades de caráter extracurricular são, também, parte integrante da prestação do serviço público de educação e, como tal, não podem ser alienadas pelo Estado”.

Neste modelo, a administração das aulas passa a ser da responsabilidade de professores especialistas, contratados quer pelas autarquias, quer pelos estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional de música. Talvez por este motivo, Vieira (2009, p. 533) interprete a política das atividades de enriquecimento curricular em Música como uma tentativa de “... introdução mais generalizada do professor especialista de música no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Contudo, existem algumas problemáticas relacionadas com a forma como o processo está a decorrer nas diferentes realidades. Por um lado, e tal como alerta Vieira (2009), o facto de se tratarem de atividades de

caráter lúdico e de ocupação de tempos livres, tem resultado numa desvalorização dos conteúdos curriculares, bem como numa “...completa arbitrariedade na escolha de educação musical para a oferta educativa por parte das diversas escolas” (Vieira, 2009, p. 533). Por outro lado, segundo Soares (2012), a análise de um relatório intercalar, publicado em 2006 pela Comissão de Acompanhamento do Programa, permitiu constatar a existência de uma grande dificuldade em recrutar professores qualificados para a docência desta AEC.

1.3. O curso de iniciação ao instrumento (ensino vocacional)

O Despacho nº. 17 932/2008, de 3 de julho, exprime a necessidade em se promover uma maior articulação entre o ensino artístico especializado e o ensino regular, salvaguardando a possibilidade do Estado em poder estabelecer parcerias com estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Segundo este documento, esta proposta consagra as intenções em assegurar a “...igualdade de oportunidades nas opções das vias educativas e das condições de ensino...”, bem como a qualidade pedagógica dessas mesmas ofertas. Assim, é ao seu abrigo que surgem os cursos de iniciação, destinados aos alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Aí se define o volume mínimo de carga horária semanal de frequência (3 horas), bem como as disciplinas a promover – classe de conjunto, formação musical e instrumento.

O presente estudo foi desenvolvido numa turma integrada nesta modalidade, sendo que os participantes frequentam quarto do 1º ciclo de escolaridade. Tratando-se do curso de iniciação ao instrumento, os alunos têm, ao longo de cada semana, 3 horas de iniciação musical, repartidas pelas três disciplinas acima mencionadas. Por uma questão organizativa, as aulas são lecionadas no tempo letivo dedicado às expressões artísticas, sendo estas também coadjuvadas com a professora titular de turma.

Capítulo 2: Princípios construtivistas na aprendizagem da música

Em termos epistemológicos a perspectiva construtivista advém do campo da filosofia que se preocupa com a teoria do conhecimento, refletindo sobre a pergunta: De que modo é que os saberes são adquiridos? Neste contexto, o pensamento construtivista distancia-se das visões racionais e empíricas. Para os racionalistas o conhecimento é visto como consequência de processos *a priori*, de ideias e razão inatas; para os empiristas todo o saber tem como fonte as leis do mundo natural, podendo este ser entendido pela experimentação. A epistemologia construtivista demarca a sua diferença, argumentando que o conhecimento e a realidade não têm um valor objetivo que possamos determinar. Embora não sendo um método, ou sequer uma teoria pedagógica propriamente dita, esta conceção traz implicações metodológicas para a prática docente (Arias & Yera, 1996). Trata-se de uma proposta democrática, na qual o sujeito aprendente é entendido como alguém que constrói conhecimento baseando-se nas suas experiências em contexto. Porque nos fala da interação com as realidades envolventes, o construtivismo presta especial atenção às relações sociais (Webster, 2011).

Webster (2011) afirma que é seguro dizer-se que no campo da educação musical as práticas têm sido dominadas pela instrução direta, de natureza *top-down*, pouco interessadas no papel participante e ativo dos alunos. Segundo o autor, apenas na última década e meia surgiu a atenção por parte os pedagogos e investigadores em considerar com mais seriedade um ensino-aprendizagem da música sustentado numa perspectiva construtivista.

Que implicações tem este paradigma na forma como se entende a construção de conhecimentos musicais? Que repercussões nas práticas, estratégias e experiências de aprendizagens musicais arquitetadas e oferecidas aos alunos?

Howard Gardner defende que existem múltiplos tipos de inteligência, manifestando-se em conjunto e com diferentes intensidades cada uma delas, em cada indivíduo. Da sua descrição inicial de sete tipos distintos de inteligência, datada de 1983, em 1997 sugere a existência de um oitavo tipo (naturalista) acrescentando, em 1999, a nona inteligência, por ele designada como sendo a existencial ou a emocional (Checkley, 1997; Armstrong, 2008). Nas crianças pode ser particularmente óbvia a manifestação de um determinado tipo de inteligência, nomeadamente a inteligência musical, definida pelo autor como:

... the capacity to think music, to be able to hear patterns, recognize them, remember them and perhaps manipulate them. People who have a strong musical intelligence don't just remember music easily – they just can't get it out of their minds, it's so omnipresent. (Checkley, 1997, p.9)

A teoria de Gardner gerou grande interesse junto dos educadores (e uma multitude de reações de antagonização), já que aceitando que existem diferentes tipos de mentes, as implicações educacionais são imediatas. Se a educação apenas é direcionada para o perfil linguístico ou lógico-matemático, aliena uma larga maioria de indivíduos que possuem um perfil de inteligência distinto, nomeadamente a musical. Neste sentido, Orvalho (2010, pp. 88-89) afirma:

Ao reconhecer a existência destas inteligências múltiplas de Gardner, os professores têm uma nova oportunidade para desenvolverem estratégias de ensino inovadoras. ... Para que o ensino seja eficaz, e cada aluno atinja o seu potencial máximo de sucesso educativo, a estratégia do professor deve ter em conta o perfil de aprendizagem do aluno, ou seja, o seu tipo de inteligência que Gardner considera como a capacidade de resolver problemas e criar produtos em ambientes de contextos ricos e naturais.

Assim, e ao invés de limitar o tipo de ensinosa a ministrar, o que Gardner nos sugere é que sejam aplicadas múltiplas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, qualquer que seja a área.

Numa outra esfera, Jackie Wiggins (2001), na sua publicação *Teaching for Musical Understanding*, percorre os contributos das teorias dos esquemas, associando-os aos das teorias socioconstrutivistas. Se, por um lado, a primeira abordagem permite esclarecer como é que o conhecimento é construído na mente, sendo eminentemente cognitiva; o socioconstrutivismo considera a forma como as aprendizagens ocorrem em sociedade, preocupando-se com os aspetos pedagógicos do ensino. Sob a sua procura em conceitos fundamentais, reside uma noção de literacia musical que em muito transcende as meras habilidades de leitura de notação ou de execução técnica de uma peça:

Musical literacy is the ability to understand a wide variety of music as it occurs within a broad range of contexts. It refers to one's ability to make meaning out of musical experiences and to use music as a means of personal expression. It means understanding the organization of music across time and place. It means knowing enough about music to function with a certain amount of musical independence – and knowing enough about music to value it in one's life. (Wiggins, 2001, p.3)

Nesta perspetiva, os processos de aprendizagem emergem necessariamente de contextos musicais, da prática e da exploração musical: os alunos compreendem a música, fazendo música. Do ponto de vista de Wiggins (2001) a *praxis* não deve descurar uma análise analítica da música, quer isto dizer, a compreensão concetual dos elementos estruturais da música, por parte dos alunos. Trata-se de não perder de vista o desenvolvimento do pensamento musical. Pensar musicalmente representa pensar através dos sons, da mesma forma que o pensamento verbal representa pensar através das palavras. A compreensão dos conceitos e dos princípios musicais é alcançada pelo envolvimento dos alunos em práticas musicais diversificadas. Os conceitos tornam-se claros não pela descrição verbalizada e transitiva por parte do professor, mas pela experimentação e reconhecimento dos fenómenos sonoros que acontecem dentro das práticas musicais. A forma como cada indivíduo constrói e interrelaciona os esquemas varia consoante as experiências da vida. No campo alargado das experiências,

incluem-se também as situações de aprendizagens formais que acontecem dentro da sala de aula. Para facilitar os processos de aprendizagens musicais há que considerar pois os saberes que os alunos já adquiriram – quanto mais próxima for a relação entre aquilo que já sabem e as novas informações, mais probabilidade há de ocorrência de novas aprendizagens.

No que diz respeito à operacionalização de estratégias para o ensino da música, Scott (2012) encontra vários desafios a acatar pelos professores que queiram abraçar os princípios da abordagem construtivista. Planificar as aulas nestes moldes, implicará, segundo o autor:

- Reconhecer os diferentes *backgrounds* musicais dos alunos;
- Apreciar o valor dos alunos trabalharem colaborativamente na criação de significados musicais e acreditar que isso é efetivamente possível;
- Estar atento à ambiguidade no momento em que os alunos exploram as suas próprias questões, permitindo que a aula siga em direções não previamente pensadas;
- Saber que adotar uma abordagem construtivista não implica abandonar totalmente a forma tradicional de transmissão de saberes, ou seja, estar consciente de que há momentos em que o professor precisa de instruir. O seu papel, contudo, não é autoritário. É antes o de facilitar, monitorizar e guiar os alunos a alcançar uma compreensão musical a partir de questões e da resolução de problemas.

Capítulo 3: Educação, Música e Ensino da Música: à procura de uma comunidade de aprendizagem fundamentada pelo questionamento

Proliferam na literatura várias definições de comunidades, e dentro delas, várias designações. Dentro das ciências da educação e do ensino da música a expressão mais pronunciada surge-nos sob o nome de comunidades de aprendizagem; dentro da filosofia e do ensino de filosofia é comum utilizar-se a nomenclatura comunidades de indagação ou de questionamento. De acordo com Wenger (2010), o conceito de comunidade de práticas não existe por si só. Faz parte de um enquadramento vasto que pensa as aprendizagens dentro de referências sociais, procurando uma dialética entre a pessoa e o mundo. Nela se integram preocupações dos domínios biológico, psicológico, cognitivo, histórico e político.

Independentemente da multiplicidade de terminologias, optamos por percorrer com mais especificidade as ideias de Wayne Bowman (2009) pela sua proximidade à área artística em que nos movimentamos: a de que comunidades de aprendizagem são inerentemente comunidades de práticas. Questionar que comunidades significa portanto perguntar que práticas são desenvolvidas. Este é o assunto que nos interessa particularmente se queremos justificar e operacionalizar estratégias de questionamento nas aulas de ensino de música.

3.1. Em torno do conceito de comunidade de práticas

Wenger, McDermott, e Snyder (2006) informam que as comunidades de práticas são tão antigas quanto a humanidade, uma vez que se encontram vinculadas à construção de conhecimento dentro de estruturas sociais. Todos nós estamos integrados em várias comunidades, embora possamos não reconhecer algumas delas. A

definição que os autores nos oferecem consegue ser objetiva, clara, e ao mesmo tempo ampla:

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. Engineers who design a certain kind of electronic circuit called a phase-lock loops find it useful to compare designs regularly and to discuss the intricacies of their esoteric specialty. Soccer moms and dads take advantage of game times to share tips and insights about the subtle art of parenting. Artists congregate in cafés and studios to debate the merits of new style technique. Gang members learn to survive on the street and deal with an unfriendly world. (Wenger, McDermott, & Snyder, 2006, p. 4)

Dada a multiplicidade de comunidades vivas, por que razão nos interessa criar uma comunidade de aprendizagens dentro do domínio do ensino de música e quais as características que fundamentam esta intencionalidade?

Os pressupostos de que partimos são os seguintes 1) as comunidades de práticas estão vinculadas às ideias de contexto como elemento vital para a compreensão, aprendizagem e práticas; 2) o conhecimento deve ser entendido como algo que não se adquire de uma forma mecânica.

Para compreendermos melhor a forma como estes elementos se movimentam dentro de uma comunidade, teremos de fazer referência ao contributo que nos é oferecido pelos teóricos e pedagogos que defendem pressupostos da teoria das aprendizagens situadas. Segundo esta perspetiva a aprendizagem é inseparável das práticas sociais que envolvem a construção de identidade a partir de participações nas comunidades de práticas. Participação, identidade e prática são os principais tópicos que desenham a forma como ambos – sujeito e comunidades – dinamizam e vivem.

3.1.1. Participação

De uma forma genérica e simples, a participação pode ser definida como algo que envolve a ação, assim como as relações e conexões com outros dentro de uma ou várias comunidades (Handley, Sturdy, Fincham, & Clark, 2006). Segundo a perspectiva das aprendizagens situadas a participação não deve ser entendida como um envolvimento efêmero numa determinada atividade e, muito menos, como uma ação física ou evento. Pelo contrário, trata-se de um processo que implica um envolvimento ativo nas práticas sociais que se geram dentro das comunidades, fazendo brotar e desenvolvendo identidade dos sujeitos. Esta moldura implica considerar que a participação traz as possibilidades de reconhecimento mútuo de entre os planos de referências situados nas comunidades e nos indivíduos e a habilidade de negociar significados. Contudo, isto não significa que as participações sejam inequivocamente colaborativas. Existe a possibilidade de surgirem tensões e conflitos, nas quais valores como equidade e respeito podem ser colocados em causa. Esta dicotomia cria, aliás, lugar para a emergência de participações muitas vezes marginais ou periféricas que contrariam trajetórias de aprendizagem idealizadas enquanto participações plenas. No que a isto concerne, Lave (1996) propõe uma aceitação e até legitimação deste tipo de participações, uma vez que nem todos os indivíduos aspiram alcançar uma participação funda e plena:

Suppose there is not a strict boundary between the intra and extracranial aspects of human experience, but rather reciprocal, recursive, and transformed partial incorporations of person and world in each other within a complex field of relations between them. This assumption follows if we conceive of learners as whole persons, in activity within the world, and it leads to a distinctive description of learning: Legitimate peripheral participation offers a two-way bridge between the development of knowledgeable skill and identity – the production of persons – and the production and reproduction of communities of practice. (Lave, 1996, p. 68)

Joanna Haynes (2002), embora numa linha que procura aproximar a filosofia das crianças a partir da construção de comunidades de questionamento, toca precisamente neste ponto. Segundo a autora é fundamental que, no contexto da sala de aula, os adultos considerem de que forma é que as suas estruturas de trabalho podem estimular ou limitar as participações das crianças. Dar valor ao pensamento crítico implica abdicar de certa forma do desejo de total proteção e controlo, dando aos alunos o direito de discordar. Por outro lado, deixar que as crianças partilhem o seu mundo pessoal é perceber as relações conflituosas em que vivem, por exemplo, entre os valores que experienciam em casa e na escola. Nas palavras da autora: *“Children are not citizens-in-waiting; they are members of their communities, with the capacity to actively participate in ways that can only benefit those communities”* (Hayes, 2002, p.21)

3.1.2. Identidade

Aprender não se trata apenas de desenvolver o nosso conhecimento e a nossa prática. Aprender envolve um processo de compreensão que esclarece quem somos e a qual das comunidades pertencemos e somos aceites enquanto sujeitos. Segundo Wenger (2010), o enfoque dado pelos aspetos sociais das aprendizagens colocam a tónica na pessoa enquanto participante social e enquanto entidade criadora de significados. O mundo social é a fonte a partir da qual se constitui a identidade. Neste sentido, o sujeito criador de sentidos não se deixa representar apenas por entidades cognitivas, escapando à aquisição de habilidades e de informações. Aprender é devir pessoa, sujeito:

This meaning-making person is not just a cognitive entity. It is a whole person, with a body, a heart, a brain, relationships, aspirations, all the aspects of human experience, all involved in the negotiation of meaning. The experience of the person in all these aspects is actively constituted, shaped, and interpreted through learning. (Wenger, 2010, p.2)

Como cada participante constrói a sua própria experiência sobre a prática, a aprendizagem exige um realinhamento entre o que é definido como sendo socialmente competente e a experiência pessoal. Este processo pode causar tensões dentro das comunidades, na medida que estas podem, ou não, aceitar uma determinada modulação. Contudo, nenhuma comunidade poderá subsistir sem as identidades dos seus membros, sob o risco de se tornar demasiado determinante quer acerca da natureza, quer acerca dos contextos em que idealmente ocorrem as aprendizagens.

No sentido atribuído por Wenger (2010), a identidade pode ser vista como uma paisagem de práticas. Esta metáfora é depois adensada pela descrição de três camadas: 1) A identidade enquanto trajetória que incorpora passado e futuro na experiência do presente – ao longo do tempo as memórias, as competências, os eventos formativos, as histórias, as relações entre as pessoas e os espaços vão-se todos acumulando. Em simultâneo, estas oferecem direções; aspirações; imagens projetadas do Si que guiam e moldam os caminhos seguintes da trajetória. 2) A identidade enquanto nexos de uma multiplicidade de filiações: A participação do indivíduo em várias comunidades traz uma diversidade de experiências que se concentram num mesmo corpo. Estas podem complementar-se; coexistir ou revelar relações conflituosas entre si. Por fim, 3) a identidade enquanto algo que nasce dos múltiplos níveis de identificação construídos pelo sujeito. A partir da combinação do tipo de envolvimento; de imaginação e de alinhamento do sujeito, surgem vários níveis escalonados que atuam na construção da identidade.

A identidade torna-se pois reflexão pessoal das experiências obtidas em todas estas paisagens de práticas, síntese das aprendizagens que moldam os percursos que seguimos. Deste modo, consoma-se uma triangulação entre pessoas; práticas; lugares; regimes de competência e comunidades.

3.1.3. Prática

No contexto aqui delineado a prática é olhada como sendo eminentemente um processo social. Contudo, longe de se tratar de um conceito de fácil explicação, discursar sobre prática é algo que invoca perspectivas densas, complexas e por vezes ambíguas. Para Handley et al. (2006) a dificuldade concetual reside precisamente nas múltiplas interpretações que podem ser elaboradas. Por um lado, os aprendentes podem aprender a fazer determinada ação sem que compreendam inteiramente por que razão o estão a fazer ou, ainda, sem serem capazes de a debaterem seguindo um sentido ou uma perspectiva. Por outro lado, a prática enquanto praxis é vista como uma forma de envolvimento ao qual é atribuído sentido dentro dos campos e das dinâmicas das comunidades sociais.

O debate em questão continua muito vivo nos domínios da Música e do ensino da música, sendo que é especialmente no ramo da Filosofia da Música que nos chegam reflexões significativas acerca desta matéria.

3.2. A questão da prática musical enquanto agir que transcende o domínio meramente técnico

Uma das abordagens que cada vez mais encontra eco nos discursos dos pedagogos e dos teóricos do ensino de música tem como suporte a Filosofia de Aristóteles, nomeadamente na reinterpretação das suas ideias de *Praxis*; *Techne*; *Poiesis* e *Phronesis*. Com isto se relaciona a crescente preocupação em defender um Ensino da Música que contemple, por um lado, princípios éticos que guiem as práticas educacionais e, por outro, que alimentem ações musicais e comunicativas nas quais se torne possível manifestar e desenvolver uma maior compreensão musical.

O conceito de *phronesis* de Aristóteles diz respeito à formação de julgamentos éticos moldados por valores – “*Phronesis presumes that our*

conceptions of ends are embedded in our practices, and therefore inseparable from our practical judgements about means” (Elliott, 2006, p. 171). A phronesis tem portanto como finalidade transformar as realidades, melhorando qualitativamente a vida enquanto projeto antropológico. Enquanto que a techne se traduz na razão instrumental e nas habilidades exigidas para produzir ferramentas ou objetos úteis, a Praxis refere-se a ações que envolvem necessidades humanas e funções não susceptíveis ao mero tecnicismo. A poiesis, porque por oposição à phronesis, pode ser vista como uma forma ativa de techne – isto é, envolve o treino sistemático de competências análogo ao dos técnicos/especialistas ou artesãos.

Esta matriz traz óbvias consequências para a forma como os professores de música encaram a sua profissão, com repercussões diretas nas escolhas de estratégias.

Regelski (2005), por exemplo, na sua defesa da teoria crítica como fundação para o pensamento crítico no ensino de música, é impiedoso com os processos de instrução que perseguem meramente o tecnicismo e que por ele são designados de *“one-dimensional brainwashing”*. Repudiando as opções dos professores que escolhem seguir um determinado método em detrimento de outros, o autor nega os paradigmas de treino musical característicos dos modelos seguidos por vários conservatórios de música:

The right action of praxis means an action the results of which benefit the specific but varying needs of the different individuals served by the praxis. The Hippocratic injunction, “do no harm” is one such ideal in medicine and similar criteria are used in various helping professions in determining malpractice. (Regelski, 2005, pp.11-12)

Uma vez aceite o ensino de música enquanto praxis, a pedagogia deve ter como finalidades expandir as capacidades dos alunos; aumentar o seu interesse e a sua participação nas ações musicais; bem como seguir uma ética profissional que procure estratégias de inclusão

(Regelski, 2007). Uma reflexão sobre o que até aqui foi endereçado parece indicar ser possível conceber o ensino de música como uma tentativa eticamente orientada para potencializar a criação de uma comunidade de práticas, centrada nas aprendizagens dos alunos.

3.3. Comunidade de práticas dentro do domínio do ensino da música

De entre a parca literatura, Wayne Bowman (2009) dedica inteiramente um artigo a esta temática dentro da música e do ensino da música. Enveredando numa reflexão crítica profunda, o autor traz-nos um olhar sobre as implicações de nos referirmos à existência de uma comunidade de práticas dentro do domínio da música, considerando as especificidades das áreas da Música, da Educação e da Educação Musical, bem como do tipo de saberes que aqui são invocados. Neste enquadramento, o autor reivindica sempre um posicionamento orientado por questões éticas e não puramente técnicas, partindo também das já referidas noções de *techne* e de *praxis* de Aristóteles. O uso da metáfora algébrica na qual nos afirma que a equação Educação mais Música não resulta nem encontra balanço em Educação Musical, é revelador da condição especial que ocupa o professor de música.

Antes de percorrermos o conceito de comunidade de Bowman (2009) que, como veremos, encontra toda a afinidade com os assuntos já abordados dentro da teoria das aprendizagens situadas, partamos do seguinte princípio por si apresentado, e que diz respeito à natureza das ações musicais orientadas por princípios educacionais:

To engage in genuinely musical actions, and to engage in teaching actions whose intent is genuinely educational, it is not to perform a mechanical feat, however skillfully; nor it is to transmit neutrally information about music (nor indeed, to develop 'appreciation' for music) however successfully. It is, rather, to deploy and nurture human agency within a mode of being that is inherently unpredictable. (Bowman, 2009, p.112)

A tendência que identifica em reduzir-se o ensino da música ao processo de ensinar música está relacionada, segundo o autor, com os conflitos com que se debatem os professores de música: Fazer música e ensinar, ensinar e educar, educar e educar através da música traduzem-se em práticas distintas cujos objetivos, valores e prioridades diferem. Por outro lado, ensinar música e educar são ambos modos de envolvimento social intersubjetivo situados numa matriz fluida de necessidades humanas, intenções, desejos e ações (Bowman, 2009). À conceção do ensino de música como uma forma de interação humana, subjaz a consideração de formas especiais de *know-how* com pressupostos éticos, tais como cuidar e acompanhar os outros. Este olhar preocupa-se em avaliar as ações, em honrar os contextos, bem como em pensar quais as consequências para os indivíduos.

Dada a quase infinidade de variabilidade humana e o modo como os sujeitos se relacionam, por um lado, e a natureza negociada dos significados, por outro, os tipos de interação associados com o ensino e com a aprendizagem da música são necessariamente plurais, diversos, situados, fluidos e recíprocos. As interações humanas são interativas e portanto não podem ser prescritas como medicamento para uma doença: *“Central among the characteristics of knowledge that is truly professional, then, is an ethical dimension that evaluates actions by their human consequences, and honors the particularity and situatedness of such consequences”* (Bowman, 2009, p.115).

No seu debate acerca da natureza das práticas, Bowman (2009) afirma que embora possa existir uma determinada vantagem estratégica ou política em conceber uma abordagem à instrução musical técnica e não ética, o custo será inaceitavelmente alto, uma vez que se estará a negligenciar o saber prático que está no centro do estatuto profissional do ensino da música.

As questões que guiam os saberes técnicos têm preocupações estandardizadas, seguindo orientações e critérios de avaliação de

modelos de ação rotineiros. Por outro lado, as questões que guiam os saberes práticos (praxis, segundo Aristóteles) são suportadas por ações éticas cuja intenção serve e beneficia os sujeitos:

We may engage in musicking and teaching either technically or ethically: they may be undertaken either with technical or ethical intent. What I am concerned to demonstrate is that these represent two fundamentally different approaches, embodying two very different kinds of know-how; and what music education should ultimately be concerned to nurture is know-how of the ethical or paraxial kind. This, I maintain, is among the more important distinction between teaching for the sake of transmitting skills and/or knowledge and instruction that is undertaken with genuinely educational intent. (Bowman, 2009, p. 117)

Por esta razão, é natural que os professores de música enfrentem obrigações profissionais conflituosas. A natureza dupla do ensino da música e dos seus modos de interação exigem, portanto, que os professores de música sejam fluentes quer nos saberes práticos que constituem a prática musical, quer nos saberes práticos que orientam a instrução cuja intencionalidade é inequivocamente educacional. Mais ainda: a reflexão crítica é indispensável para uma prática responsável e inteligente que consiga movimentar-se dentro destes vários domínios.

É neste enquadramento que o autor pensa cuidadosamente o significado de comunidade, de que modo é que esta é criada e sustentada, e de que forma é que a música e o ensino da música com ela se relacionam. Para Bowman (2009), as comunidades não são entidades fixas e estruturais. Caracterizam-se por serem entidades fluidas, porosas, e agentes de negociação que ganham a forma de colaboração coletiva. Em congruência com a sua natureza, todas as colaborações não necessariamente contingentes, elásticas e limitadas pelo contexto. Desta forma, para se identificar alguém como pertencente a uma comunidade, sociedade ou coletivo social implica conceder um determinado grau de autonomia. Como as identidades são maleáveis e multidimensionais as comunidades, por detrás da sua aparente estabilidade, encontram-se em permanente mudança. As práticas

normativas requeridas aos membros alteram-se ao longo do tempo e consoante os interesses, valores e prioridades dos indivíduos.

Schmidt (2005), seguindo a perspectiva Freiriana para fundamentar uma pedagogia crítica no ensino de música, identifica a necessidade de se relacionar as individualidades e as comunidades de práticas num processo que procure, para além do valor cognitivo, transformações sociais e individuais. Assim como Bowman, também nos alerta para o facto do ensino da música ainda se encontrar muito relacionado com um paradigma dogmático, com vértice na aquisição de competências técnicas. Esta adesão cria uma estrutura que nega os constructos dos alunos, desvia-se dos ambientes históricos, sociais, políticos e contextuais, bem como opera uma desconexão do potencial inscrito na música para dar sentido ao mundo e, em particular, aos mundos dos alunos. Qual a resposta que nos oferece em termos de práticas? Para Schmidt implica abraçar a pedagogia crítica e aceitar que a natureza de ambos, o ensino e a educação, é dialogante e questionante:

In such a view, not only problem solving, but most importantly problem posing becomes a higher priority. Counter to objective knowledge challenges, Critical Pedagogy for Music Education is a perspective where new and personal challenges, and view music as something to be constantly questioned, changes and transformed (Schmidt, 2005, p.7).

Num artigo ulterior o autor afirmará que qualquer ação educativa deve amplificar a capacidade de ouvir os outros e potenciar a sua autonomia, devendo a Música e o Ensino de Música exprimir um especial cuidado epistémico nos seus modos de ação (Schmidt, 2012).

Perante tudo o que foi até aqui apresentado, compreendemos que no ideal de comunidade a sala de aula não é apenas um lugar onde se vive, mas uma forma ativa de se viver em conjunto (Wolk, 2003). Aí se honram as experiências dos alunos, escutam-se as suas vozes, estimula-se um genuíno envolvimento. Participação, Identidade e

Prática são entidades que, dançando entre si, potenciam uma gradual transformação do sujeito em trajetória.

O valor da inclusão, inerentemente democrático, tem sido crescentemente anotado como uma preocupação ética a considerar se o propósito é criar disposições de aprendizagem, de mudança e de melhoria. Segundo Correia, Caldeira, Paes, Micaleo, e Vitorino (2002, p.2) “a inclusão educativa tem a ver com todos os alunos, com o reconhecimento de cada um, num todo que constitui a vida de uma escola e com os modos de envolvimento das pessoas nas decisões e mudanças”. Esta inclusão, para ser fiel ao valor da democracia, precisa ser orientada de modo a aceitar e a lidar com as tensões e conflitos que decorrem das vivências dentro de uma comunidade de práticas.

Dentro da especificidade do ensino de música, os professores lidam com a natureza dupla dos saberes que movimentam, sendo fundamental enveredar por uma reflexão séria em torno da sua profissionalidade. O posicionamento que adotamos vai ao encontro do ensino de música enquanto phronesis, ou seja, enquanto agir guiado por questões éticas que visam transformar a realidade, imprimindo nela melhorias.

Capítulo 4: A avaliação articulada com o ensino-aprendizagem

Se, tal como o que constatámos no capítulo anterior, 1) O ensino da música deve exprimir um especial cuidado epistémico nos seus modos de ação (Schmidt, 2012); 2) A ideia de contexto é vital para a compreensão, aprendizagens e práticas no seio de uma comunidade (Wenger, 2010) e 3) A prática musical transcende o domínio meramente técnico (Regelski, 2005), será importante compreender e situar as finalidades da avaliação nesta constelação que se formou.

A rutura com a pedagogia determinista, comumente conhecida por pedagogia por objetivos, reside na crítica à forma como a função da escola e dos professores são entendidas, e essencialmente no resgate do conceito de *Pessoa* para o centro dos discursos e das práticas educativas. Segundo Carvalho (1992, p. 28), “Ligados pela relação contratual, os protagonistas do processo educativo assumem conscientemente compromissos e responsabilidades que os implicam, permitindo, inclusive, a avaliação (e eventual reestruturação) dos objetivos e meios considerados.” A mudança na natureza da relação entre aquele que ensina e aquele que aprende exige, por consequência, uma reconcetualização dos modos de atuação do professor e da forma como este gere os processos de avaliação na sala de aula.

4.1. Avaliação autêntica *versus* avaliação tradicional

Segundo Condemarín e Medina (2000), o conceito de *avaliação autêntica* resulta do desenvolvimento aprofundado do conceito de avaliação formativa de Scriven que, considerando as diferenças nos ritmos e nos estilos de aprendizagem dos alunos, apresentou, no final da década de sessenta, a proposta de uma prática de pedagogia diferenciada na escola. Ao perceber que os alunos melhor aprendem quando estabelecem vínculos com o seu próprio processo de aprendizagem, e portanto tomando consciência do desenvolvimento das

suas competências, a avaliação formativa está atenta aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ao mesmo tempo que aspira a que o aluno se torne cada vez mais autônomo.

De inspiração declaradamente construtivista, o movimento pela avaliação autêntica atende às formas como os alunos atribuem significado ao mundo, quer isto dizer, às formas como os sujeitos relacionam as suas experiências e saberes prévios com o que estão a aprender. Neste enquadramento, a avaliação deixa-se atravessar pelas tendências que procuram a construção de uma prática pedagógica reflexiva, em ambientes colaborativos de grande diálogo e *feedback*. Do mesmo modo, valoriza as atividades em torno de situações problemáticas, fomentadoras de situações obstáculo, rejeitando a avaliação enquanto forma de julgamento, tida como fonte de receios e inseguranças por parte dos alunos avaliados. De facto, se nas atmosferas tradicionais é comum vigorar uma relação pedagógica caracterizada pela procura de estima do aluno pelo professor, não existindo vínculo com os saberes e as atividades de aprendizagem tal se deve à distância que aí separa o ofício do aluno do ofício do professor.

Por outro lado, na ausência da utilização de variados recursos, estratégias e representações de saberes, e confrontando todos os alunos com uma mesma avaliação estanque, a avaliação tradicional limita a emergência de uma pedagogia diferenciada, e, com ela, todos os sentidos de colaboração, de contextos, de reflexão, de autonomia, da possibilidade do erro como momento de aprendizagens significativos. Despendendo tempo em técnicas de avaliação que, em última instância, servirão apenas para criar hierarquias de excelência, a avaliação tradicional esquece a dimensão para a qual afinal deveria estar voltada: para a adequação das estratégias e das atividades às necessidades individuais de cada aluno, processo obrigatoriamente integrado no quotidiano escolar, nas relações e nas dinâmicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Neste paradigma de avaliação enquanto negociação e construção, prevalece portanto a procura de uma avaliação mais humanizada, mais envolvente e participada, mais transparente, mais preocupada com a regulação e com a melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2008). Utilizando a avaliação como ferramenta de reflexão, os professores deixam de ser meros administradores de testes, passando a utilizar procedimentos e técnicas com vista a facilitar a aprendizagem, direcionar decisões curriculares, bem como a comunicar mais efetivamente com os alunos (Serafini, 2001).

Quadro 1: Princípios da Avaliação Autêntica *versus* Limitações da Avaliação Tradicional (Adaptado por Reis, 2011, seguindo os contributos de Condemarín & Medina, 2000 e Fernandes, 2008)

Princípios da Avaliação Autêntica	Limitações da Avaliação Tradicional
<ul style="list-style-type: none"> • É uma instância que se centra na melhoria da qualidade das aprendizagens; • Constitui-se como parte integrante da aprendizagem; • Avalia competências dentro de contextos significativos; • Realiza-se a partir de situações problemáticas; • Centra-se nos pontos fortes dos alunos; • É um processo colaborativo; • Distingue avaliação de qualificação; • É um processo multidimensional; • Utiliza o erro como ocasião de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria hierarquias de excelência; • Não promove a responsabilidade da escola na qualidade das aprendizagens; • Limita a possibilidade de se realizar uma pedagogia diferenciada; • O professor sente insegurança no que respeita à validade da avaliação de atividades inovadoras; • Estrutura uma relação didática centrada na busca de estima; • Limita a autonomia do aluno; • Não constitui uma instância de aprendizagem nem para o aluno, nem para o professor; • Na generalidade avalia em apenas um momento; • Utiliza maioritariamente provas escritas como instrumentos de avaliação; • Não favorece a construção de aprendizagens a nível taxonómico alto; • Não atribui tempo suficiente para a aprendizagem; • Absorve grande parte do tempo escolar; • Não considera, muitas das vezes, as condições e os contextos de aprendizagem; • A preocupação em cuidar pela equidade formal impede as aprendizagens de alto nível.

4.2. A avaliação enquanto estratégia de ensino-aprendizagem

Uma das mudanças a que o modelo de avaliação autêntica apela é a da integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, não através de um qualquer procedimento forçado, mas pela reconcetualização do que é ensinar e aprender, bem como das suas implicações considerando a subjetividade dos contextos e dos indivíduos. Libertada das fronteiras temporais, a avaliação autêntica deixa de ser assumida como mais um momento intermédio, delimitado e particular, para passar a assumir uma presença presente no quotidiano escolar das salas de aula. Mas não uma presença controladora ou punitiva, relembrando os modelos tradicionais.

Maria do Ceú Roldão (2010) ilustra com clareza esta ideia de dissolução temporal. Na sua reflexão em torno da profissionalidade docente, a autora apresenta os fundamentos para a adoção de uma postura estratégica por parte do professor, afirmando a sua perspetiva sobre o ensino como uma “*ação intencionalmente pensada*” para facilitar ou para “*promover uma aprendizagem*”. A ação estratégica engloba todos os momentos pedagógicos, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento curricular, incluindo a regulação e avaliação dos alunos. Assim, a avaliação deixa de constituir um fenómeno isolado, passando a funcionar com um órgão natural dentro dos ciclos de aprendizagem: Uma vez fundida na lógica estratégica, decorrerá sistematicamente, recolhendo e oferecendo informações qualitativas, orientando alunos e professores, reajustando-se sempre que oportuno. A avaliação faz parte do “processo de desenvolvimento curricular” e “é em si mesma de natureza estratégica” (Roldão, 2000, p.56).

Lopes e Silva (2012), defendendo o desenvolvimento de uma tal cultura de avaliação, definem como sendo três os objetivos da regulação estratégica. Em primeiro lugar, “Avaliar *para* as aprendizagens” caracteriza-se pela auscultação do conhecimento dos alunos, das suas perceções, das conceções alternativas e falhas na aprendizagem, tendo

como finalidade utilizar esses dados para melhor informar os alunos do seu desenvolvimento e envolvê-los no objetivo de “atingirem o limite máximo das suas competências”. Em segundo lugar, a “Avaliação *como* aprendizagem” é construída na relação entre professor e alunos, nomeadamente, na reflexão conjunta dos objetivos concretizados e na delimitação de outros, estando intimamente ligada a processos de auto e heteroavaliação. Por fim, a “Avaliação *da* aprendizagem” tem um caráter sumativo, olhando os produtos no final dos processos. Parafraseando os autores, a avaliação da aprendizagem “Descreve o grau em que o aluno atingiu os objetivos de aprendizagem e demonstra o que ele sabe e pode fazer, ocorrendo geralmente no final de uma unidade de ensino, de um programa, de um semestre ou de um ano letivo” (Lopes e Silva, 2012, pp. 5-6).

No ponto seguinte procurar-se-á percorrer algumas das estratégias que viabilizam uma avaliação autêntica no ensino e na aprendizagem da música, considerando o contributo de alguns teóricos e pedagogos ligados ao ensino da música.

4.3. Estratégias de avaliação autêntica no ensino-aprendizagem da música

As estratégias de avaliação que abraçam uma perspetiva construtivista da aprendizagem defendem que o sentido se encontra enraizado na experiência e, por esta razão, procuram simular situações da vida real dentro da sala de aula. A primeira implicação é a de que as aprendizagens significativas poderão apenas ocorrer quando os alunos se encontram envolvidos em contextos musicais autênticos (Wiggins, 2001). Isto significa que os alunos têm de ter acesso a oportunidades para construir uma compreensão das dimensões, multidimensões e metadimensões da música (Wiggins, 2007), através de uma interação realista que não diminua a sua aprendizagem a uma determinada categoria isolada: ou seja, concretiza-se numa prática musical ativa (tocando, cantando, criando e ouvindo), acompanhada por uma reflexão

das dimensões que aí vão sendo movimentadas. De facto, a tendência em reduzir uma obra musical aos seus elementos discretos deriva de uma visão positivista da ciência (Wiggins, 2007).

Uma segunda implicação da avaliação autêntica reside no princípio que “Encorajar o processo de pensamento musical está no centro de um bom ensino de música (Webster & Richardson, 1993, p.3), sendo do seu interesse aplicar estratégias que possibilitem a concretização deste objetivo.

Brophy (2000) caracteriza o processo de avaliação autêntica como algo que reflete a aprendizagem do aluno num determinado ambiente e ocorre dentro de uma atmosfera análoga. O autor sistematiza esta contingência na seguinte figura:

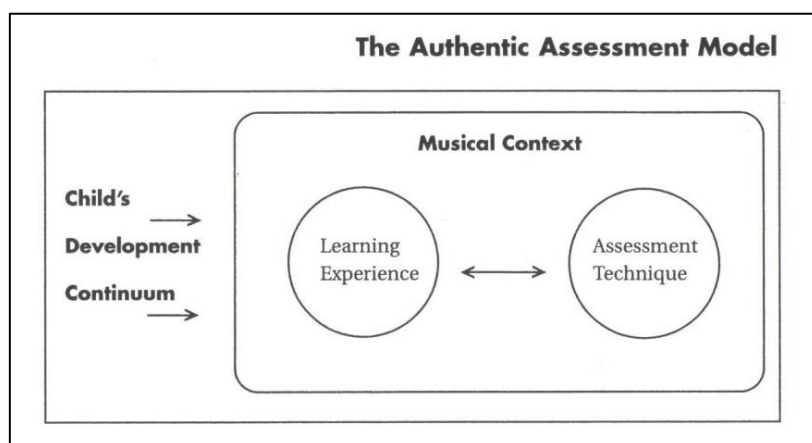


Figura 1: Avaliação autêntica, segundo Brophy (2000, p.17)

Segundo a perspectiva deste autor, existem três *modos* de expressão artística em música – atuar, criar e responder. Cada um destes modos coloca a criança num papel específico. Enquanto *performers*, os alunos interpretam e expressam-se através da prática de um instrumento. No papel de criadores, as crianças exploram o que é ser-se compositor ou improvisador. Já enquanto respondentes, são colocadas no papel de espectadores ou consumidores de música. Brophy (2000) dá especial relevância a este terceiro modo, considerando

que, enquanto ouvintes e consumidores de música, os alunos usam competências de pensamento crítico e adquirem saberes musicais fundamentais para tecerem julgamentos informados acerca desta área artística. Acrescenta ainda que, nesta situação, as crianças sentem liberdade para invocar valores pessoais, potenciando a sua literacia enquanto cidadãos. Deste modo, as técnicas de avaliação autêntica corresponderão a uma tentativa para medir a evolução individual dos alunos ao longo destas três formas de resposta, recorrendo essencialmente a critérios de referência.

4.3.1. Relacionar o repertório com a definição de objetivos claros

No ensino da música, os professores muitas vezes selecionam obras e atividades baseados naquilo que acreditam que os seus alunos irão apreciar. Apesar do entusiasmo ser um elemento enriquecedor e fundamental, o professor não deve descurar de analisar o potencial inscrito nos conteúdos inerentes a essas mesmas obras ou atividades (McAllister, 2010). Ter uma imagem clara dos objetivos a prosseguir previne que o currículo se torne uma “... coleção de aulas aleatórias e peças musicais preferidas” (Hale & Green, 2009, p.28). Cada obra musical pode ser ligada a inúmeros potenciais objetivos, abrangendo quer os aspetos técnicos, quer os mais subtis elementos de musicalidade (Hale & Green, 2009; Lehman, 2008).

Por outro lado, é igualmente fundamental partilhar os critérios de sucesso com os alunos, fazendo referência aos objetivos de aprendizagem mencionados, de modo que eles compreendam o que é que o professor pretende com uma aula ou sequência de aulas, e se envolvam com maior autonomia e responsabilidade nas suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2012, p.38).

4.3.2. Aceder aos conhecimentos musicais prévios dos alunos

Antes de enveredar por um conceito, é necessário que o professor examine o conhecimento prévio dos alunos. Se, por exemplo, o objetivo

da aula é começar a ler e a registar figuras rítmicas (notação), os alunos têm de dominar, antes de mais, uma compreensão sobre o que é e como se sente a pulsação (Hale & Green, 2009). Uma forma de diagnosticar o que os alunos já sabem é através do diálogo exploratório ou a partir de um questionamento orientado. A partir de experiências de audição pode ser pedido para descreverem ou para demonstrarem o que estão a ouvir. Estas oportunidades oferecem ao professor a possibilidade de aprender que conhecimentos é que já são mobilizados na sala de aula. Contudo, e tal como afirma Wiggins (2001), é fundamental que o instrutor ouça com atenção as vozes dos seus alunos e, caso não compreenda o que é que esses lhe estão a tentar dizer, tome a iniciativa de levantar questões:

Ask questions that will cause students to think and respond with explanations and details rather than one-word answers. (...) You can learn an enormous amount about student perspective by just “tuning in” to your students and to what they are doing and saying during music experiences. (Wiggins, 2001, p.73)

De facto, tal como nos informam Lopes e Silva (2012, p.27), as perguntas “São a melhor maneira de conhecer o pensamento dos alunos e, assim, aceder a informações que possibilitam avaliar a sua capacidade para resolver os problemas de aprendizagem”.

4.3.3. Comunicar com os alunos, utilizando vocabulário musical

Embora o diálogo com as crianças deva partir dos conhecimentos prévios que partilham na sala de aula, um aspeto fundamental para que desenvolvam competências de pensamento musical reside na natureza e na forma de comunicação utilizada pelo professor na sala de aula. Segundo Young (2004), conversar com as crianças acerca das suas experiências musicais ajuda-as a organizar os saberes de uma forma mais consciente e compreendida. Por outro lado, as conversas despoletam a vontade em partilhar sentidos e em nomear fenómenos

musicais. Nesta dinâmica, a utilização frequente do vocabulário científico, quando articulado e traduzido de modo a aproximar-se dos alunos, ajuda a que os mesmos captem as convenções da linguagem e as mobilizem para explicarem processos musicais. Young (2004, p. 131) enumera várias possibilidades de conversações possíveis:

- Comentários para desenvolver competências e técnicas, relacionadas com formas de instrução diretas: Como cantar melhor, como ouvir melhor;
- Diálogos que centram a atenção das crianças para determinadas partes ou excertos musicais e que assumem a forma de questões: “A altura subiu ou desceu?”; “Podes reproduzir novamente o ritmo?”
- Diálogos que procuram desenvolver a consciência da peça enquanto uma estrutura global;
- Debates para avaliação da atividade musical e para estabelecer a evolução dos alunos num determinado trabalho;
- Partilha de emoções e opiniões subjetivas.

Os papéis assumidos pelo professor são, nesta dialética, os de responder, apoiar e refletir.

Nosich (2011) esclarece que um bom ponto de partida para pensar em termos da lógica da disciplina é, de facto, aprender o seu vocabulário. O autor alerta contudo, à semelhança de Wiggins (2001), que movimentar o vocabulário não é equivalente a aprender os nomes dos conceitos. Memorizar definições é muito distinto de compreendê-las: “Uma disciplina é um todo integrado e o seu vocabulário reflete isso. (...) Pensar numa palavra do vocabulário desperta a sua relação com outras palavras do mesmo. Põe-no a pensar em termos de ligações lógicas, em vez de fragmentos” (Wiggins, 2001, p. 104).

4.3.4. Ensinar os alunos a regularem as suas aprendizagens

De acordo com Glover e Ward (2004), as crianças, enquanto aprendentes, devem desenvolver um sentido de si próprias como musicalmente capazes. A motivação e a confiança dos alunos melhoram

assim que se apercebem que o professor está realmente a prestar atenção ao trabalho que estão a desenvolver nas aulas de música. Assim, durante os processos ou no seu termo, os professores devem facilitar uma discussão sobre os trabalhos musicais realizados, podendo recorrer a uma variedade de recursos: diálogos, reflexões escritas, imagens ou movimento. Fundamental é que neste processo se olhe cada uma das crianças, na sua individualidade e singularidade. Para Glover e Ward (2004, p. 70), as discussões podem ser orientadas do seguinte modo:

- Estabelecerem o ponto de situação, objetivos e propósitos de aprendizagem;
- Dizerem o que foi adequadamente feito, descreverem a música, conversarem ou até dançarem;
- Debaterem as suas capacidades de audição, conhecimento e compreensão;
- Afirmarem o que realmente aprenderam e estabelecerem objetivos futuros.

Fireman, Kose, e Solomon (2003) afirmam que o desenvolvimento de uma autoconsciência ajuda as crianças a compreenderem o seu comportamento e experiências, relacionando ações passadas com a delimitação de objetivos futuros. Segundo os autores, esta autoconsciência encontra-se relacionada com a emergência de um sentido de auto-observação, podendo esta ser potenciada pelas estratégias utilizadas pelos professores. Barell, Liebmann, e Sigel (1988) defendem precisamente que um comportamento metacognitivo poderá apenas ter lugar se os professores despertarem a autoconsciência dos seus alunos, através de processos que os ajudem a monitorizar o seu desempenho, a avaliar os seus resultados, bem como a planear tarefas de modo a alcançarem os seus objetivos de aprendizagem.

Capítulo 5: Compreendendo o questionamento

Qualquer professor afirmará com facilidade que uma das grandes finalidades da sua arte é conseguir que os seus alunos se envolvam na disciplina que lecionam, compreendendo-a. Contudo, a compreensão não é um ponto de destino, mas um processo que se vai construindo. (Koechlin & Zwaan, 2006). Aqui defenderemos que a questão, quando utilizada com inteligência e cuidado, pode de facto ajudar a erguer este monumento do entendimento.

5.1. Características gerais do questionamento na sala de aula e sua relação com a compreensão

Como já depreendemos, visionar uma sala de aula como uma comunidade de aprendentes desafia as visões tradicionais de ensino e de aprendizagem. No modelo convencional de conhecimento transmissivo o professor é tido como o templo do saber. Numa sala de aula desta natureza, é usual ver os alunos sentados nas suas cadeiras enquanto os professores falam, transmitem informações e procuram imprimir ideias. As questões utilizadas seguem neste processo fins instrumentais, procurando avaliar com rapidez assuntos memorizados (Fusco, 2012). Contudo, estarão os alunos realmente a escutar o que se lhe é dito? Estarão realmente envolvidos nas atividades propostas? Quererão genuinamente responder com assertividade? Ou ainda, saberão como fazê-lo?

Segundo Hunkins (1995, cit. in Walsh & Sattes, 2005, p.9), a referida mudança paradigmática sobre o ensino, aprendizagem e avaliação tem tido repercussões diretas na forma como as questões são abordadas e pensadas: *“We are shifting from viewing questions as devices by which one evaluates the specifics of learning to conceptualizing questions as a means of actively processing, thinking about, and using information productively”*. Se as questões são tidas como veículos de pensamento, as perguntas dos professores e a forma como lidam com as respostas dos seus alunos - nomeadamente

instigando-os ou não a formularem as suas próprias perguntas - afetarão em muito o modo como as aprendizagens ocorrem.

Compreende-se assim que nos posicionemos junto das perspetivas que defendem o questionamento como catalisador da compreensão:

Without an inquiry catalyst, students learning would be forever stuck in memorization-and-recall gear. It is the question that stirs the intellect, wakes up the neurons, and provides the stimulus for students to do something with the raw numbers, facts, and data they have gathered or been presented with. The question can be prompted by both curiosity of the student and the instructional intent of the educator. (Koechlin & Zwaan, 2006, p. 5)

Um dado curioso trazido por Hannel (2003) é o de que os obstáculos que os alunos sentem em questionar não são, na maior parte das vezes, de ordem cognitiva. A maior dificuldade resulta de uma inexistente ou parca cultura de questionamento que se encontra intimamente relacionada com os processos de instrução praticados pelos professores.

Seguindo uma orientação muito aproximada à de Hannel, Wolk (2008b) afirma que, para que haja uma compreensão das matérias e uma articulação de saberes com sentido para os alunos, é necessário que estes estejam intelectualmente presentes nas aulas. Neste contexto o autor sente necessidade de descrever o negativo do questionamento – o que este não é – abalando alguns lugares comuns que, para o autor, se encontram deformados desde a sua génese.

A primeira crítica é a de que o questionamento não se resume à postura dos alunos associada ao ato de elevar a mão para falar. Uma parte essencial deste processo relaciona-se com as ideias de discussão e debate. Por esta razão elevar as mãos para pedir permissão para participar não é sinónimo de questionar – não é uma ação enquadrada em torno de questões, bem como não explora grandes ideias. Normalmente este agir advém de perguntas fechadas que apelam à

memória a curto prazo de factos. Por outro lado, também a conceção de questionamento enquanto arbitrária descoberta de aprendizagens é errada: *“It is not a free-for-all, and it is not about letting the students study whatever they want”* (Wolk, 2008b, p. 119). A facilidade com que as estratégias do professor tendem para o modelo transmissivo de saberes é de facto uma realidade que coloca em evidência o perigo de se estar a criar a ilusão de que os alunos estão de facto a aprender. Por esta razão, o papel do professor enquanto arquiteto de experiências pensadas e com propósitos apresenta a dificuldade em encontrar o equilíbrio certo entre, por um lado, o controlo e objetivos curriculares, e, por outro, o estímulo do interesse e da autonomia nos alunos.

Embora o questionamento possa acontecer de diferentes maneiras consoante a disciplina, Wolk (2008b) delinea algumas características que considera serem universais. A tabela que se segue sistematiza precisamente os princípios essenciais enunciados pelo autor:

Quadro 2: Princípios gerais do questionamento segundo Wolk (2008b)

Princípios	Descrição
1. Autenticidade	Toda a aprendizagem questionante deve ser o mais real possível, tendo por base propósitos e intenções claras.
2. Dinâmica no espaço de trabalho	A sala de aula deve procurar encontrar dinâmicas que contrariem os modelos tradicionais. Exemplos dados: A sala enquanto ‘laboratório’; ‘workshop’, ‘ateliê’; ‘colóquio’; ‘museu’; ‘estúdio’.
3. Formulação de questões	As questões alimentam o questionamento. Em primeiro lugar são formuladas as questões essenciais – as que enquadram preocupações curriculares tidas como fundamentais.
4. Caráter investigativo	Uma vez formulada uma ou mais questões é necessário investigá-las.

5. Recurso a situações reais	É útil transcender os recursos circunscritos na escola ou na sala de aula. Existem outras fontes de informação no mundo real das crianças que tornam o processo de questionamento e de investigação mais apelativos.
6. Multiplicidade de perspetivas e multiplicidade de respostas	Estimular a argumentação na sala de aula a partir do questionamento desafia os alunos a ver os assuntos sob múltiplas perspetivas, bem como a responder a questões que não têm uma única resposta correta. Ambos são hábitos da mente vitais para a prática da democracia.
7. Diálogo e Discussão	As aprendizagens a partir do questionamento não podem nunca acontecer numa cultura do silêncio. Dialogar e questionar são processos simbióticos.
8. Criação	O ato de criar alguma coisa é vital, na medida em que os alunos começam a valorizar os seus pensamentos dentro da disciplina.
9. Agenciamento	O agenciamento implica um maior controlo sobre as próprias aprendizagens. Fomentar um agenciamento é honrar as construções de conhecimento únicas das crianças; integrar escolhas e autoria dentro do currículo; e ensinar os alunos a serem metacognitivos (ajudá-los a pensarem conscienciosamente acerca das suas aprendizagens).
10. Descoberta	Embora questionamento não seja sinónimo de descoberta de aprendizagens, deve existir sempre uma certa quantidade deste ingrediente. A descoberta dá lugar à espontaneidade.
11. Alegria	Sentir alegria na escola não entra em contradição com um ensino rigoroso.
12. Competências de Questionamento	Facilitar o desenvolvimento de competências de questionamento envolve proficiência; capacidade de coleta de dado e de análise de dados; desenvolvimento do sentido de observação; formulação de questões pertinentes. Aprender competências de questionamento implica perceber que estas exigem disciplina a par das sensações de alegria e concretização pessoais.

Uma outra síntese muito interessante, nesta procura de uma cultura de pensamento tendo por base o questionamento, é-nos apresentada por Walsh e Sattes (2011). Segundo as autoras para que o processo seja eficaz é necessário considerarem-se quatro funções: A formulação de questões com qualidade; o fortalecimento do pensamento dos alunos; o recurso ao *feedback* formativo e a promoção de responsabilidade. As funções não devem, no entanto, serem entendidas enquanto passos sequenciais a serem seguidos, uma vez que a natureza da sua relação é dinâmica:

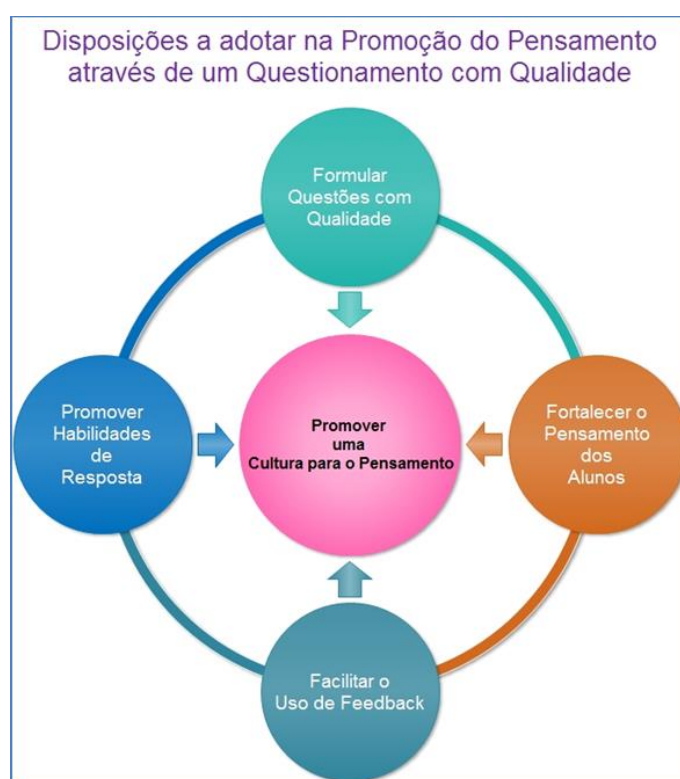


Figura 2: Disposições a adotar na promoção do pensamento através de um questionamento efetivo (Traduzido da fonte Walsh & Sattes, 2011, p.5)

5.2. Ao encontro de uma cultura de questionamento: As questões dos professores

Embora vários autores reconheçam que seja necessário incluir nas aulas momentos de instrução, tem sido prestada especial atenção à gestão das questões elaboradas pelos professores. Um questionamento

eficaz pode apenas ser assim considerado quando é capaz de captar a atenção dos alunos para os conteúdos ou práticas da sala de aula, aumentar a sua curiosidade, estimular a imaginação e motivar os alunos a procurarem novos conhecimentos (Hussin, 2006). Quando utilizadas de forma adequada, as questões constroem memória, criam emoções, enraízam aprendizagens e despoletam criatividade (Fusco, 2012). Estudos de técnicas de questionamento indicam que existe uma relação entre práticas de questionamento efetivo dentro da sala de aula e os sucessos/insucessos dos alunos (Hussin, 2006; Kleimenhagen, 2010; Kassner, 1998; Peen & Arshad, 2014; Tekene, 2008; Tienken et al., 2009).

Segundo Kassner (1998), os profissionais de ensino fazem uma média de 395 perguntas por aula, consumindo um grande tempo de aula. Numa aritmética provocadora, Tienken et al. (2009, p.40) colocam este assunto da seguinte forma:

Let us use a conservative estimate to propose that a teacher typically asks an average of 20 questions a period for five periods a day. Thus, $(20 \times 5) \times 180$ school days = 18,000 questions a year. That represents 18,000 opportunities to develop a student's productive thinking during the school year, and more than a quarter of a million opportunities during the course of a child's 13-year school career. To what extent do teachers take advantage of this immense opportunity? And what types of questions do teachers ask most frequently?

De facto, nem sempre a formulação de questões implica uma qualidade na forma como se dinamiza o pensamento. Numa revisão da literatura em torno das questões dos professores, prosseguida por Walsh e Sattes (2005), as autoras chegaram às seguintes conclusões:

- Os professores formulam demasiadas questões;
- A maior parte dos professores elaboram perguntas que apelam aos mais baixos níveis cognitivos;

- Como nem todos os alunos se sentem capazes para responder, os professores apelam frequentemente a voluntários que constituem um grupo selecionado de alunos;
- Após formularem as questões, os professores não esperam tempo suficiente, sobrepondo as suas respostas às da turma;
- Os professores muitas vezes aceitam respostas incorretas sem dar lugar a provação;
- Os alunos formulam poucas questões relativas a conteúdos.

As implicações destes resultados advertem para a real necessidade dos profissionais do ensino pensarem na forma como atuam e interagem dentro da sala de aula, e em particular, na forma como elaboram questões – Quais os propósitos e finalidades de uma pergunta, nomeadamente na sua relação com a disciplina? O que é que caracteriza uma questão de qualidade? Que forma de questionamento ajuda mais os alunos a aprenderem?

Segundo McComas e Abraham (2005), o primeiro passo a dar para elaborar melhores questões é identificar que tipos de perguntas formulam os professores com mais frequência. Após esse levantamento, é conveniente refletir por que razões o fazem e, por fim, pensar quais as possibilidades técnicas para melhorar a qualidade das perguntas que são exploradas dentro da sala de aula. Para Pagliaro (2011) é também fundamental compreender que a questão envolve conteúdo e que, por esta razão, o professor deve dominar com mestria os saberes que as mesmas invocam. Uma reflexão sobre os tipos de questões formuladas, bem como das suas finalidades, implica naturalmente tomar conhecimento das suas diferentes tipologias ou taxonomias. Este assunto será abordado mais adiante, no ponto 5.4.

5.3. Ao encontro de uma cultura de questionamento: As questões dos alunos

Já aqui foi referida a pertinência de se criarem ambientes securizantes no seio de comunidades de aprendizagem funcionais e capazes de dar voz aos alunos. Constatamos que a forma como as questões dos professores são formulados têm impacto nas respostas físicas, cognitivas e emocionais dos alunos, nomeadamente porque têm o poder de alterar a sua disposição para estar, aprender e questionar. Contrariando os modelos que silenciam as crianças, é possível estimular momentos de partilha e de oralidade. Haynes (2002) afirma: “When children are thoughtfully vocal, their thinking and talking can help to change the classroom from a place of instruction into a place where education is possible.” (p.15). Ciardiello (1993), por outro lado, já havia concluído que os alunos acreditam que questionar é tarefa exclusiva dos professores e que “*unfortunately, many teachers think the same way*” (p.132). Esta mútua percepção justifica que, tal como Hannel (2003) apontou, seja pertinente promover a construção de uma cultura de questionamento.

Na sua tese sobre as questões dos alunos na avaliação em Química, Moreira (2006) informa-nos da baixa frequência de perguntas elaboradas por alunos nas salas de aulas, percorrendo vários estudos empíricos:

De acordo com alguns estudos, os alunos formulam apenas 2 a 4 perguntas por hora, no contexto da aula (Buseri, 1987; Dillon, 1988; Good et al., 1987; Susskind, 1969). Se considerarmos que, em média, as turmas têm 26 alunos, a frequência das perguntas formuladas por um determinado aluno é de 0.11 por hora (Graesser & Person, 1994). Alguns autores revelaram que os alunos colocam, em média, apenas 1 pergunta por mês (Dillon, 1988; Fahey, 1942a; Susskind, 1969, 1979, cit. in Moreira, 2006, p.18).

Barret (2005); Ramsey e Gabbard (1990) e Scott (2012) são também autores que sugerem outros papéis a adotar pelos alunos que

não apenas o de devedores de respostas. Num estudo desenvolvido na área da História, Ramsey e Gabbard (1990) concluem que os alunos que perguntam questões focadas e pensadas podem assegurar informações válidas, ao mesmo tempo que ajudam os seus pares a recolherem informações e saberes. Estas atitudes surtem efeito na autoconfiança quer de quem formula as questões, quer de quem as escuta.

De acordo com Barret (2005), as questões dos alunos, porque habilitam os alunos a nomear e a contextualizar os seus próprios problemas, dão uma perspectiva rica do papel que a música ocupa nas suas vidas, orientando-os para interpretações mais profundas da música que estudam e praticam.

Já Scott (2012, p.26) olha para a questão como o lugar ideal para se colocar em prática os princípios construtivistas da aprendizagem: *“The ideals of constructivist learning theory guide student-centered learning in which students act as “questioners” and problem solvers to integrate new knowledge with what they already know about music”*. O autor narra a experiência de uma professora de música generalista desafiada a encontrar novas formas de envolver os alunos nas suas aprendizagens. Nas estratégias desenvolvidas pela profissional, de nome Stacey McKenzie, foram dadas aos alunos oportunidades de auto-exploração, descoberta e reflexão, partindo também da formulação de questões. Os resultados revelaram que o questionamento 1) permitiu aos alunos de música construir novos entendimentos a partir das interações sociais com os seus pares; 2) facultou a exploração das suas curiosidades e perguntas; 3) permitiu-lhes serem autores das suas próprias aprendizagens; 4) patrocinou o desenvolvimento de competências musicais mais alargadas.

De facto, a criação de algo, seja um produto final ou uma questão, encoraja os alunos a nutrirem sentimentos positivos em relação àquilo que fazem – *“There is a special pride in bringing an*

original ideia to fruition. It empowers us and encourages us; it helps us appreciate the demanding something from nothing.” (Wolk, 2008a, p.11).

5.4. Taxonomias de questões

De acordo com Wilen (1991 cit. in McComas & Abraham, 2005, p.1), um estudo que elaborou uma revisão da literatura sobre tipologias de questões para a sala de aula encontrou, no ano de 1974, 21 sistemas distintos, sendo expectável que este número tenha continuado a crescer desde então.

Uma significativa parcela das categorizações que encontramos referenciadas nos artigos, nomeadamente nos que dizem respeito ao ensino da música, optam pela distinção entre perguntas de carácter fechado e perguntas de carácter aberto, ou fazem ainda referência à reconhecida taxonomia de Bloom. Pela justificada pertinência, faremos uma breve referência a ambas as perspectivas, à qual acresceremos o contributo de Walsh e Sattes (2005;2011;2012).

5.4.1. Perguntas abertas versus perguntas fechadas

As questões abertas são definidas como sendo aquelas que permitem uma variedade ampla de respostas e solicitam opiniões. Dizem respeito ao “Como?” ou ao “Por que razão?”, convidando os ouvintes a gerar ideias acerca de processos, razões, sentimentos e motivações. Por oposição, as perguntas de carácter fechado, tal como o próprio nome indica, implicam uma única resposta correta previamente predeterminada pelo professor.

Normalmente a literatura apela a que haja um balanço equilibrado entre umas e outras. O problema que mais sobressai nesta categorização consiste no facto de nem todas as questões se encaixarem adequadamente dentro de uma das duas categorias. Talvez por esta razão, uma entidade não-governamental britânica designada QIA (*The Quality Improvement Agency for Lifelong Learning*) aconselha a olhar para estas perguntas não de uma forma oponente – ou aberta ou

fechada, mas antes como um *continuum*, uma espécie de espectro que é definido consoante os seus propósitos e/ou às respostas a que apelam (ver figura 3).

Lathan (1997) assinala que uma estratégia comum, particularmente nos professores menos experientes, é a formulação de questões fechadas que apenas têm uma única resposta correta. Apesar destes enunciados poderem ajudar os alunos nas suas tarefas – definindo, por exemplo, o ‘território’ da aula e apelando à atenção para determinados detalhes, termos, ou saberes científicos, muitos poderão estar apenas a ouvir passivamente, sem construírem raciocínios. No que diz respeito ao ensino da música alguns autores têm de facto dado destaque às mais-valias das questões de carácter aberto.

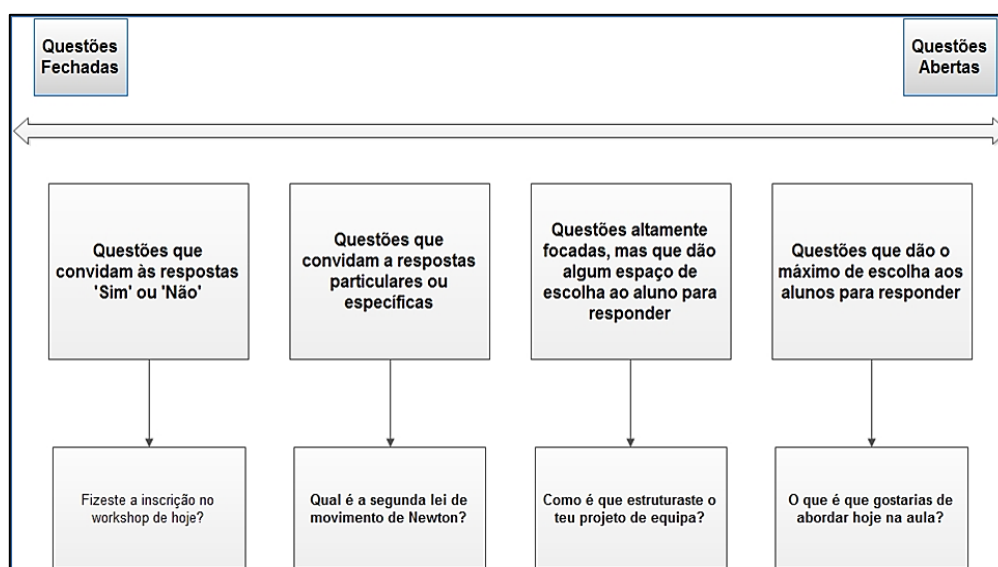


Figura 3: Questões fechadas *versus* questões abertas (Traduzido da fonte QUIA, 2008, p. 16)

Allsup (2004) e Turner (2006) destacam que estas são ideais para recolher e reunir informações acerca das situações dos alunos, bem como para mobilizar o pensamento musical. A isto acrescem que a formulação de perguntas abertas implica uma demonstração de respeito quer pelos conhecimentos musicais prévios das crianças, quer pela perspetiva singular que nutrem pela música: De entre os exemplos

específicos apresentados aparecem, por exemplo, as seguintes perguntas: “De que outra forma poderíamos cantar esta canção?”; “Que outros instrumentos poderiam ser utilizados?”; “Como descrevem a textura?”; “Como é que a dinâmica se alterou?”

Como permitem um amplo espectro de respostas, sendo cada uma delas diferente consoante a voz que as profere, estimulam discussão e debate sobre as escolhas musicais apontadas. Por outro lado, as crianças começam a pensar por elas próprias não dependendo do adulto para obter a resposta correta, nem para avaliarem a sua compreensão musical.

Assim, para estes autores, uma vez conseguida com sucesso a prática pedagógica que envolve um questionamento aberto, as crianças estarão mais preparadas para se envolverem em problemas musicais mais complexos.

5.4.2. A Taxonomia dos objetivos cognitivos de Bloom

Esta taxonomia aparece-nos particularmente presente no campo da investigação e da pedagogia preocupado em facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico (Jonhson, 2011; Kassner, 1998; Powers, 2011; Woodford, 1996).

O desenvolvimento da taxonomia de Bloom teve origem na década de 50, a pedido da Associação Norte Americana de Psicologia (*American Psychological Association*). Neste processo o psicólogo Benjamin Bloom liderou uma equipa com o propósito de discutir, definir e criar uma taxonomia de objetivos educacionais capazes de potenciar os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores dos alunos. Uma das principais conclusões a que o projeto chegou foi a de que os alunos, sob as mesmas condições de ensino, diferenciavam-se nos níveis que atingiam de profundidade e de abstração do conhecimento. Esta diferença foi relacionada com as estratégias utilizadas pelos professores, nomeadamente na organização dos processos de aprendizagem para

estimular o desenvolvimento cognitivo (Ferraz & Belhot, 2010). A taxonomia contempla, portanto, a possibilidade de se organizar hierarquicamente os processos cognitivos mediante os seus níveis de complexidade. Os processos mentais de ordem superior considerados são os de análise; síntese e avaliação. Os de ordem inferior são os seguintes: conhecimento; compreensão e aplicação. Os Anexos A e B resultam do esforço em sintetizar estes processos, relacionando-os com os objetivos instrucionais, as ações a que se referem, bem como dando exemplos específicos de perguntas associadas a cada uma das categorias.

Mais recentemente, no ano de 2001, esta taxonomia mereceu uma revisão por parte de uma comunidade constituída por investigadores de diferentes áreas (psicólogos cognitivistas; teóricos do currículo; investigadores do campo da instrução e da avaliação). A principal inovação foi a transformação da categorização num esquema bidimensional, que passou a integrar ambas as dimensões dos processos cognitivos e do conhecimento. A dimensão do conhecimento foi assim discriminada num espectro que integra os seguintes quatro níveis (Walsh & Sattes, 2005, p. 41):

- Conhecimento Factual: é discreto e isolado nos seus elementos, incluindo terminologias e conhecimento de determinados detalhes;
- Conhecimento Concetual: é mais complexo e organizado que o anterior e inclui o conhecimento de classificações e categorias, princípios e teorias, modelos e estruturas;
- Conhecimento Procedimental: está relacionado com o ‘saber fazer’. Inclui competências e algoritmos, técnicas e procedimentos, bem como o conhecimento dos critérios utilizados para justificar ‘quando fazer’ dentro de determinados domínios das disciplinas;
- Conhecimento Metacognitivo: Inclui conhecimento estratégico e contextual, bem como autoconhecimento.

Outra alteração instituída foi a especificação, dentro de cada uma das seis dimensões cognitivas, de vários outros processos cognitivos (19 no total).

Dentro do domínio ensino-aprendizagem da música, Johnson (2011) recorreu ao uso desta taxonomia (na sua versão original) para auscultar quais os impactos nas aprendizagens musicais, nomeadamente no campo da audição, tendo por base um questionamento pensado. O investigador desenvolveu processos que incluíam oportunidades para o pensamento crítico (CIA – *Critical Thinking Instruction*), implementando-os em dezasseis aulas de quarenta e cinco minutos em turmas do quinto grau. O estudo contou com um grupo de controlo na qual estas intenções foram suprimidas, tendo a análise comparativa chegado à conclusão de que os participantes do CIA demonstraram resultados qualitativamente melhores. Para a implementação desta estratégia, o autor menciona claramente que concebeu questões capazes de invocar processos mentais de ordem superior relacionadas com atividades de análise, de síntese e de avaliação. Johnson (2011) aponta, contudo, como limitações da sua investigação, o facto de se ter baseado apenas em respostas escritas pelos alunos, sugerindo que futuras pesquisas explorem respostas não-verbais (tais como as visuais ou as motoras) aos exemplos dados nas atividades de audição no ensino de música.

5.4.3. A categorização proposta por Walsh e Sattes (2011)

Metacognição, envolvimento dos alunos e autoeficácia fazem parte dos vastos fundamentos que orientam a proposta de Walsh e Sattes (2005; 2011; 2012) para um questionamento pensado por parte dos professores.

Retirando inspiração do modelo revisto de Bloom, as autoras propõem uma taxonomia funcional e simplificada na sua leitura, concretizada num sistema de 3 níveis: Relembrar (*Recall*); Utilizar (*Use*)

e Criar (*Create*). Parafraseando as autoras, os diferentes níveis são descritos da seguinte forma:

Recall questions correspond to questions that are at the remember level of the cognitive process dimension of the revised Bloom Taxonomy (the knowledge level of the original taxonomy). *Use* includes questions at the *understand*, *apply* and *analyse* levels of the revised Bloom Taxonomy, and *create* subsumes questions at the *create* and *evaluate* levels. (Walsh & Sattes, 2005, p. 43)

Uma das mais-valias que as autoras encontram na utilização desta categorização é o facto do seu *design* simplificado permitir aos professores partilharem-na na sala de aula junto de crianças pequenas. E, conseqüentemente, proporcionando-lhes a oportunidade de refletirem sobre a natureza e a qualidade das perguntas que levantam. De acordo com Walsh e Sattes, as crianças conseguem facilmente distinguir entre questões que 1) simplesmente apelam ao lembrar assuntos estudados; 2) peçam para fazer algo com aquilo que aprenderam; ou ainda 3) apelem ao uso da imaginação para ir além do que lhes foi dito ou mesmo aprendido. A imagem que nos apresentam como exemplo tem a forma de uma casa – ferramenta que descrevem como sendo divertida e prática, especialmente para os alunos que aprendem melhor através de recursos visuais.

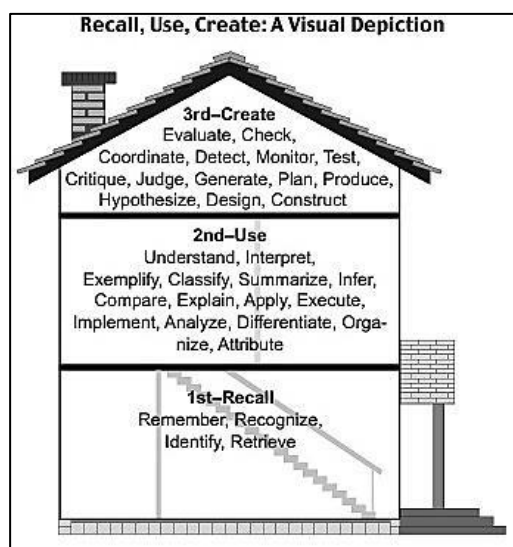


Figura 4: Taxonomia de Walsh e Sattes traduzida em imagem gráfica (Walsh & Sattes, 2005, p. 45)

Para além desta taxonomia, as autoras oferecem para reflexão e enriquecimento profissional uma classificação que contempla 10 tipos e funções de questões que se distinguem pelos seus propósitos de instrução. Esta proposta poderá ser visionada no Anexo C.

Capítulo 6: Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação baseadas no incentivo ao questionamento

Neste tópico apresentaremos propostas de operacionalização do questionamento em ação, partindo do pressuposto de que para cultivar uma comunidade de práticas desta natureza na sala de aula, é necessário mobilizar disposições de mudança em ambos os comportamentos do professor e dos alunos. Wash e Sattes (2005; 2011; 2012) são uma fonte rica em termos de descrição de estratégias, embora incluamos algumas outras referências que se revelaram igualmente relevantes.

6.1. Construir colaborativamente normas na sala de aula

Embora o questionamento enquanto processo implique uma participação colaborativa de ambos professor e alunos, a iniciativa para a mudança está a cargo da figura do professor enquanto facilitador (Walsh & Sattes, 2005). Um dos principais pontos de partida é partilhar estas intenções com os participantes, estabelecendo e clarificando normas capazes de fortalecer uma atmosfera questionante. O ideal é que a reflexão seja feita em conjunto com os alunos, de modo a que estes sintam vontade em apropriar-se das novas regras. Nesta fase preliminar, é natural que da auscultação das sugestões dos alunos emirjam ideias tais como ‘estar quieto’, ‘evitar interromper’ ou ‘colocar as mãos no ar antes de falar’, uma vez que na cultura escolar onde cresceram a participação ou o debate na sala de aula estão ainda muito ligados aos conceitos de restrição e de proibição (Haynes, 2002).

Encontramos na revisão da literatura três exemplos concretos de normas que podem ser construídas juntamente com os alunos:

Quadro 3: Normas que suportam um questionamento efetivo (Walsh & Sattes, 2005, p.160)

- | |
|--|
| 1. Todos nós precisamos de tempo para refletir sobre as experiências, de modo a podermos construir novas compreensões. |
| 2. Todos nós precisamos de tempo para pensar antes de falar. |

3. Todos nós precisamos de expor as nossas ideias em voz alta e de ter tempo para as completar.
4. Pensamos melhor quando formulamos e respondemos as nossas próprias questões.
5. Aprendemos melhor quando ouvimos os outros com atenção e respeito.
6. Quando partilhamos tempo de debate, demonstramos respeito pelos outros e assim aprendemos melhor.

O exemplo que se segue trata-se de um poster criado por Julie Porath (cit. in Walsh & Sattes, 2005, p.85) para as suas aulas do primeiro ciclo em Montgomery, no Alabama:

Quadro 4: Normas segundo Porath (cit. in Walsh & Sattes, 2005, p.85)

O que devo fazer depois do professor fazer uma pergunta?
1. Ouvir com atenção a questão.
2. Pensar para mim mesmo na resposta.
3. Lembrar que vai existir um tempo de silêncio para eu pensar.
4. Em vez de levantar a mão, devo esperar para ser chamado.
5. Estar preparado e pronto para responder para o público.
6. Se não for chamado, ouvir com atenção os meus colegas.

Já Haynes (2002) sugere a negociação das seguintes regras base para os estágios iniciais das comunidades de indagação:

Quadro 5: Normas segundo Haynes (2002, p.66)

1. Não atirar ideias para o 'ar'.
2. Quando as pessoas estiverem a falar, não falar sobre elas.
3. Não usar palavras rudes.
4. Ser paciente e esperar a vez de participar.
5. Usar autocontrolo.
6. Ouvir atentamente com os ouvidos, os olhos e a mente.
7. Estar silencioso.

Todos os autores mencionados reforçam que é fundamental que o professor despenda de tempo de aula para formular e debater estas normas, devendo referir-se a elas com frequência num processo de contínua modulação.

6.2. Envolver todos os alunos no processo de resposta

Comunicar aos alunos a expectativa de que cada um deles deve estar preparado para responder às perguntas elaboradas é relevante. Existem, contudo, estratégias que complementam a mera enunciação desta intenção.

Um dos erros mais comuns dos profissionais do ensino é não se movimentarem pela sala de aula. O problema em residir num mesmo ponto da sala de aula é reforçar uma mesma zona de ação. Muitos alunos, aliás, tendo consciência de que existe um 'lugar' no espaço de aprendizagem para onde a atenção do instrutor tende preferencialmente, procuram radicalmente fugir dela para se manterem de certo modo invisíveis ou, num outro extremo, manterem-se incluídos para que a sua voz seja ouvida. Os professores titulares podem, por exemplo, criar um sistema de rotatividade de lugares ou intencionalmente deslocarem-se de um lado para o outro.

Uma outra forma de atuar é evitar as questões diretas – as que são dirigidas apenas para um indivíduo, considerando o seu interesse ou habilidade de resposta. As questões indiretas são dirigidas a toda a turma e apelam à participação voluntária, responsabilizando assim os alunos a pensarem nas suas respostas.

O professor pode ainda formular a questão e apenas no final nomear um aluno para responder. Esta estratégia, quando utilizada com frequência, desperta uma atenção contínua dentro da sala de aula uma vez que os alunos sabem e contam que a qualquer momento podem ser chamados a participar.

6.3. Fomentar formas alternativas dos alunos responderem

Walsh e Sattes (2005) elaboram esta interessante sugestão, apresentando vários exemplos em que o professor, variando o modelo mais comum de recitação direta (respostas em coro), fomenta formas alternativas dos alunos responderem às perguntas. De entre os numerosos exemplos, destacamos os seguintes:

- Respostas colaborativas em grupos:
Formação de pequenos grupos (4 alunos) que definem entre si um número para cada elemento. A pergunta formulada pelo professor é dirigida a toda a turma à qual se sucede um tempo para que os alunos se reúnam possam pensar numa resposta. A professora dita então um dos números de um a quatro e, cada representante, partilha a resposta acordada pela equipa.
- Respostas colaborativas em pares:
Após ter sido formulada a questão os pares redigem, por escrito e individualmente, uma resposta. É dado um tempo para troca de impressões e leitura colaborativa. Após ter chegado a um consenso, o par enuncia a sua resposta.
- Gráfico de pessoas (*peoplegraph*):
Uma linha imaginária ou real é definida dentro da sala de aula. O professor elabora então uma declaração que envolve um assunto chave ou que tem o potencial de gerar pontos de vista divergentes. Os alunos assumem uma posição física face ao assunto que traduz o nível de acordo ou não acordo em relação à declaração. É dado tempo para os alunos exprimirem as suas opiniões.

Uma outra forma alternativa de variar a forma como os alunos respondem é a redirecção das perguntas orientada pelos professores: os sujeitos são encorajados a responderem, a questionarem ou a emitirem opiniões sobre as intervenções dos seus pares, sendo promovidas interações sociais positivas (Bond, 2008).

6.4. Abordar o erro de forma construtiva

De entre as preocupações que povoam o universo das crianças existe o receio da falta de aceitação, ilustrado muitas vezes no medo que demonstram em que os colegas ‘se riam’ daquilo que dizem. Os professores devem compreender esta realidade e tratar com cuidado e respeito qualquer intervenção individual nas questões ou debates desenvolvidos na aula (Haynes, 2002). Para Walsh e Sattes (2005) existem dois princípios cardiais que suportam a construção de uma atmosfera enraizada no respeito: Uma audição ativa e cordial e uma demonstração de interesse por toda e qualquer criança. Numa sala de aula não podem por isso existir ‘participações estúpidas’. Ambas as dimensões cognitiva e afetiva devem ser consideradas na atribuição de feedback às respostas dos alunos.

Um *feedback* estratégico é baseado nas fortalezas e não em insuficiências demonstradas. Ghaye (2011, p.9) ilustra bem esta ideia quando afirma o seguinte:

When trying to improve work and working lives through reflection, thinking and conversations often get stuck with vocabularies of human deficit, and in doing so fail to unlock the creative potential of those involved. Deficit-phrases questions lead to deficit-based conversations. This in turn lead to deficit-based actions.

Nas situações em que os alunos falham em dar respostas completas ou corretas, o professor deve dar pistas e assisti-los na construção de relações que os conduzirão a uma conclusão. As questões podem ser redirecionadas ou parafraseadas.

Por outro lado, há que considerar que o *feedback* nem sempre é oral e que pode assumir a forma de linguagem não-verbal: contato visual, expressão facial, postura do corpo, distância física em relação ao(s) alunos.

6.5. Cultivar uma escuta ativa

Uma audição ativa autêntica estimula uma expansão em ambos os domínios intelectual e emocional. Contudo, a complexidade reside em apurar quais as condições certas para tornar esta audição possível:

Listening can be a struggle. Listening is an embodied process but it is not just a case of activating the body's audio apparatus to hear what is being said. It is not just a matter of decoding. There have been occasions when we have all pretended to listen whilst our mind has been busy thinking of other things. Even when we try hard to give all our attention to listening it is inevitable that we will exercise some selectivity and make assumptions about what we have heard. (Haynes, 2002, p.63)

A escuta eficaz implica, portanto, debater a tendência do corpo em dispersar ou em deslocar a atenção de um objeto para outro. Contudo, não pode ser entendida como um processo mecânico de descodificação. Ouvir com todo o corpo é um aspeto problemático quer da comunicação como do pensamento (Haynes, 2002).

Embora as crianças sejam frequentemente ruidosas e agitadas, é inegável que, quando interessadas, conseguem manter-se concentradas por longos períodos de tempo. Na opinião da autora acima mencionada, se os professores quiserem ultrapassar os constrangimentos relacionados com os tempos de escuta na sala de aula devem, em primeiro lugar, expressar fé no pensamento das crianças e estarem preparados para ouvir o que as elas têm a dizer.

No contexto do questionamento, o silêncio é de facto componente fundamental em várias ocasiões. Nas normas idealmente negociadas na fase inicial de implementação deste projeto, a escuta é contemplada e revisitada depois com regularidade, num processo que se assume ser de crescimento comum:

- O professor aprende a ouvir os alunos (esperando, no mínimo, três segundos após cada resposta);
- Os alunos aprendem a escutar os seus pensamentos;

- Os alunos aprendem a escutar os Outros e os seus pensamentos.

6.6. Planear as questões

Uma das barreiras à implementação de um questionamento efetivo mais regular na sala de aula encontra-se relacionado com o facto de esta não ser uma competência que se aprende com trivialidade (Vale, 2013). Por esta razão, “melhorar a qualidade e o ritmo do questionamento é uma competência que os professores precisam de praticar regularmente” (Lopes e Silva, 2012, p.26). Pensar nas possibilidades de questões pode assim ser integrada nas estratégias desenhadas para o desenvolvimento das aulas, nomeadamente considerando o tipo de respostas a que apelam (Walsh e Sattes, 2005). No ensino-aprendizagem da música, as respostas orais ou escritas podem ser avaliadas em relação ao seu conteúdo, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, há que considerar que não existe uma forma objetiva de mensurar os processos mentais e que, portanto, o julgamento deve ser baseado em critérios que variam consoante as áreas trabalhadas (Brophy, 2000).

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 1: Contextualização do estudo empírico

Ao circunscrever como problemática a insuficiência de uma postura mais participada, inquisitiva e autorregulada dos alunos nas suas aprendizagens em Iniciação Musical, o estudo delineou como objeto o questionamento, sobretudo pelas características que o definem como uma ferramenta capaz de instigar a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças.

Como principal objetivo particularizou-se a intenção em averiguar se a utilização de estratégias de meta-ensino, criadas a partir dos princípios do questionamento, seriam capazes, ou não, de favorecer aprendizagens significativas para os alunos.

Na área da Iniciação Musical, estas estratégias procuram, essencialmente, ajudar os alunos a tornarem-se músicos mais independentes através de comportamentos reflexivos que os ajudem a aplicar, de forma consciente, processos cognitivos nas experiências musicais. Quando envolvidas autenticamente neste processo, as crianças tornam-se aprendentes ativos e pensadores críticos, escutando, pensando acerca das suas aprendizagens, performances musicais, bem como formando opiniões e tecendo críticas sobre eventos musicais (Brophy, 2000). Enquanto professora de Iniciação Musical senti particular interesse em participar e em estimular este tipo de crescimento e de maturidade nos alunos, considerando também que este esforço me possibilitaria refletir e aperfeiçoar a minha própria prática profissional.

1.1. As questões de investigação

Considerando o cenário acima descrito, foram definidas como questões de investigação as enumeradas a seguir:

1. Que incentivos ao questionamento poderão ser integrados nas estratégias de ensino, de modo a favorecer o pensamento metacognitivo dos alunos em Iniciação Musical?
2. Será que a avaliação formativa, baseada no questionamento colaborativo e articulado com o ensino, melhora o desempenho dos alunos na Iniciação Musical?
3. Quais as práticas pedagógicas que promovem o questionamento colaborativo eficaz na sala de aula de Iniciação Musical?

1.2. Pertinência do estudo e suas contribuições

Uma revisão bibliográfica cuidada permitiu constatar que o questionamento tem sido alvo de uma crescente atenção por parte da comunidade internacional, principalmente a partir de 2000. Esta tendência ainda não encontra um reflexo significativo em Portugal, uma vez que são poucos os estudos até agora desenvolvidos. Da produção científica neste ramo encontramos o trabalho desenvolvido por Moreira (2006), na sua dissertação de mestrado, e por Trigo, Moreira, Cruz, e Rosário (2010). Ambas as investigações se versam no contexto do terceiro ciclo de estudos. Na área do ensino da música, em particular, embora as questões apareçam referenciadas por vezes como estratégias, a sua abordagem é dispersa na literatura e ao mesmo tempo pouco aprofundada. Deste modo, o presente estudo espera poder contribuir nos seguintes aspetos:

- Sensibilizar professores e pedagogos para o potencial do questionamento enquanto estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação em música;
- Partilhar as possibilidades que apresentam no contexto específico do 1º ciclo de estudos;
- Valorizar a qualidade das práticas pedagógicas em Iniciação Musical.

Capítulo 2: Metodologia da investigação

Uma vez contextualizado o estudo empírico, este capítulo versará sobre a metodologia da investigação seguida, fundamentando-a à luz do objeto de estudo. Deste modo, começará por explicar a opção das estratégias metodológicas, passando depois à descrição dos seus participantes, das técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados, bem como à explicitação do percurso investigativo associado à lógica da I-A (Investigação-Ação).

2.1. A abordagem e a estratégia metodológicas

A escolha por uma abordagem qualitativa encontra fundamento em vários princípios. Em primeiro lugar, a intenção que movimenta este tipo de investigação não é desvendar a realidade (sendo considerado fenomenologicamente impossível), mas antes construir uma memória experimental mais clara sobre o contexto investigativo, ajudando os indivíduos a obter uma visão mais sofisticada sobre os fenómenos. Os investigadores escolhem a realidade a estudar, estando interessados em particularidades no ensino e na aprendizagem, mas não deixando o seu pensamento ser dominado apenas pela imposição em estabelecer generalizações (Bresler & Stake, 1991). Neste estudo, em concreto, temos como especificidade averiguar se a criação de estratégias de meta-ensino, a partir do conceito de questionamento, concentra (ou não) o potencial em promover um maior envolvimento intelectual e emocional dos alunos nas suas aprendizagens em Iniciação Musical.

Em segundo lugar, a natureza dos fenómenos que aqui se procura analisar tornaria difícil optar por uma abordagem que não fosse a qualitativa. Tal como afirmam Corbin e Strauss (2008), a pesquisa qualitativa permite aos investigadores acederem à análise das experiências vividas pelos participantes e determinar que sentidos e pensamentos são tecidos por eles. Ao inquirirem sobre “Que estímulos ao questionamento?”, “Que estratégias?”, as questões de investigação que orientam o presente estudo entram, por natureza, nestes domínios.

Outro facto relevante é a postura adotada pelo investigador. Este não pretende um distanciamento em relação aos seus participantes, pelo contrário, procura uma oportunidade para se relacionar humanamente com eles.

Foi considerado que uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso, assente numa abordagem metodológica de aproximação à investigação ação, seria aquela que melhor se adequava ao estudo do questionamento, pelo seu pendor naturalista, sensitivo, descritivo, interventivo e formativo (Orvalho e Alonso, 2011).

2.1.1 O estudo de caso

Tal como nos informa Afonso (2006, p.70), a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso “trata-se de estudar o que é particular, específico e único”. Segundo Stake (1995, cit in Dodge, 2011, p.48), na estratégia metodológica de estudo de caso, o investigador explora com profundidade um programa, um evento, uma atividade, um processo, um ou vários indivíduos. Os estudos de caso são circunscritos no espaço e no tempo, sendo desenvolvidos em contextos naturais nos quais se valoriza e nutre o respeito pelas pessoas envolvidas. O seu objetivo consiste em fundamentar “juízos e decisões dos práticos”, numa atitude que passa pela “exploração de aspetos relevantes”, “formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou”, “construção de argumentos ou narrativas válidas” ou “relação com temas da literatura científica” (Bassey, 1999, p. 58, como citado em Afonso, 2006, pp. 70-71). O fenómeno em estudo nesta investigação pode ser considerado como sendo a evolução das aprendizagens dos alunos em Iniciação Musical, considerando a criação de estratégias de ensino a partir do conceito de questionamento colaborativo (alunos e professora). A amostra, como veremos a seguir na caracterização dos participantes, é constituída por 19 alunos a frequentar o quarto ano de escolaridade na Escola Básica de Delães, no Agrupamento de Escolas de Pedome. Os critérios seguidos para a sua

seleção encontram-se mais relacionados com o contexto, do que propriamente com o perfil dos alunos. Em primeiro lugar, considerou-se o espírito de colaboração, de trabalho e de partilha que é experienciado na escola referida, e que portanto não trata a investigação (ou a coloca) como um evento isolado. Em segundo lugar, a postura curiosa, interventiva, crítica e sempre presente da professora titular da turma.

2.1.2. A Investigação-Ação

Elegemos a estratégia metodológica da Investigação Ação pela sua plenitude, nomeadamente por pressupor uma forte componente reflexiva, estando orientada para a implementação de mudanças e melhorias significativas nos contextos e nas vidas dos participantes. Em termos genéricos, uma característica basilar da I-A é a de envolver uma investigação sobre práticas atuais, de problemas reais identificados, e não de um determinado assunto ou preocupações abstratos – “Os processos de investigação-ação são escolhidos baseando-se em necessidades sentidas.” (Day, 2006, p.172)

No contexto escolar, em particular, a I-A tem a mais-valia de permitir desenvolver disposições profissionais nos professores, encorajando-os a colocarem-se em situações de contínuos aprendentes e, desse modo, a examinar e a refletir com comprometimento as dinâmicas da sala de aula, a ponderar as ações e as interações com os alunos, bem como a validar e/ou a desafiar as suas práticas (Mills, 2007).

Segundo Kemmis e McTaggart (2008), embora a I-A seja comumente descrita em termos de uma sequência mecânica de passos, esta deve ser pensada como uma espiral de ciclos autorreflexivos nos quais: a) se planeia uma mudança; b) se atua e se observa o processo implementado; c) se reflete sobre a ação e sobre as consequências da mesma e d) se inicia uma vez mais todo o processo, sendo nesta fase implementadas as alterações sentidas como necessárias à melhoria. Sumariamente, Kemmis e McTaggart (2008)

encontram na I-A sete características chave: 1) Trata-se de um processo social; 2) É participante; 3) É prática e colaborativa; 4) É emancipatória; 5) É crítica; 6) É Reflexiva; 7) Procura transformar tanto a prática como a teoria.

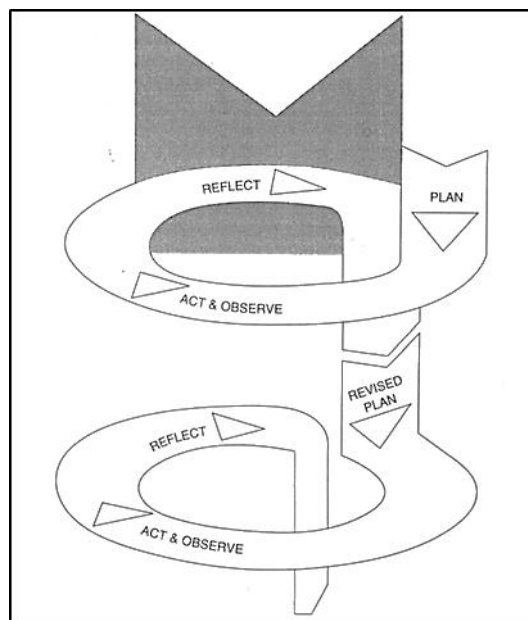


Figura 5: A espiral de Investigação-Ação segundo Kemmis e McTaggart (2008, p. 278)

Os autores relevam contudo que, na sua aplicação à realidade, os investigadores podem confrontar-se com as possibilidades dos diferentes ciclos se sobreporem ou dos planos iniciais se tornarem rapidamente obsoletos face à experiência de aprendizagem. Deste modo, o processo deve ser perspectivado como sendo algo fluido, aberto e reativo ao meio e às situações. Por outro lado, salvaguardam a ideia de que, sendo a I-A social e educacional ao mesmo tempo, será quanto mais frutífera quanto mais evitar transformar-se num percurso meramente solitário e autorreflexivo por parte do investigador:

At its best, then, participatory action research is a social process of collaborative learning by groups of people who join together in changing the practices through which they interact in a shared social world in which, for better or worse, we live with the consequences of one another's actions. (Kemmis e McTaggart, 2008, p. 277)

Numa outra esfera, segundo Stringer (2007), seguir a estratégia metodológica da I-A implica adotar a rotina “Olhar, Pensar, Agir”. A fase da observação é descrita como o momento no qual se recolhe informação relevante e se descreve a situação. “Pensar” implica as ações de exploração e de análise, de interpretação e de explicação dos fenómenos – “O que é que está a acontecer? Como e por que razões as coisas se encontram neste estado? Já o “Agir” se define como a altura de planear, implementar e avaliar.

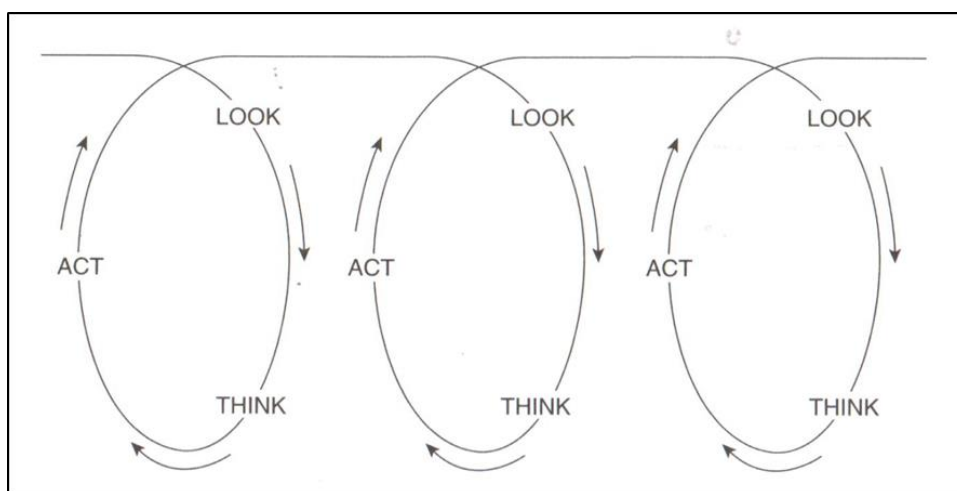


Figura 6: A espiral interativa da Investigação-Ação, segundo Stringer (2007, p. 9)

De modo similar, Kemmis e McTaggart (2008) informam que o investigador deve evitar interpretar estes estágios de forma linear. A rotina deve ser lida como uma reciclagem contínua das atividades, sendo comum reencontrar nela motivos para visitar os diferentes momentos: *“People will find themselves working backward through the routines, repeating processes, revising procedures, rethinking interpretations, leapfrogging steps or stages, and sometimes making radical changes in direction”* (Stringer, 2007, p. 9).

O que neste modelo se revela para nós especialmente atrativo, é a forma como aborda e integra o conceito de comunidade no processo de investigação. Nas palavras de Stringer (2007), uma I-A baseada na comunidade procura, a partir da colaboração, construir relações

positivas dentro do ambiente de trabalho (neste caso a sala de aula) e tecer estilos de comunicação produtivos. A intenção é estimular uma atmosfera que permita às pessoas e ao grupo sinalizados trabalhar harmoniosamente por forma a conseguirem atingir os objetivos delineados. Deste modo a I-A resulta numa abordagem à investigação que defende como princípios orientadores a colaboração e o consenso, e na qual podem ser definidas como palavras-chave as ideias de igualdade, harmonia, aceitação, cooperação e sensibilidade:

Action research seeks to develop and maintain social and personal interactions that are nonexploitative and enhance the social and emotional lives of all people who participate. It is organized and conducted in ways that are conducive to the formation of community – the “common unity” of all participants – and that strengthen the democratic, equitable, liberating, and life-enhancing qualities of social life. (Stringer, 2007, pp. 27-28)

O autor salvaguarda no entanto que será falacioso pensar-se que o objetivo de tal investigação é descobrir uma verdade ou descrever o que está realmente a acontecer. Como as conceções e interpretações dos indivíduos divergem, o que se impõe como relevante é revelar as diferentes verdades e realidades (construções) e a forma como o grupo ou os indivíduos (neste caso os alunos) interpretam as suas experiências. Assim, o papel do investigador é facilitar um contexto no qual se abraça as perceções e divergências, mas que, em simultâneo, de algum modo esse faça sentido para o todo. Os sentidos vão sendo portanto construídos, consensualizados, mas também negociados (Stringer, 2007, p.41).

Sendo o questionamento, por natureza, um processo colaborativo, investigativo e profundamente intelectual (Wolk, 2008b), que acreditamos contribuir para a criação de comunidades de aprendizagem, e que ao mesmo tempo em nada vai ao encontro do pensamento ou resposta singular, parece-nos que o papel do investigador descrito por Stringer (2007) vai ao encontro dos

pressupostos e valores defendidos no estudo pelo qual aqui enveredamos.

2.2. Caracterização do contexto e dos participantes

A Escola Básica de Delães é uma entre as treze unidades educativas integradas no Agrupamento de Escolas de Pedome, situado no Concelho de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga. Tendo sido sinalizado como Território de Intervenção Prioritária (TEIP), o Agrupamento mobilizou, no seu Projeto Educativo (PEA), um programa de desenvolvimento de ações e medidas diversas que visam melhorar o percurso escolar dos seus alunos, fortalecer a relação entre as escolas e as famílias, combater o abandono, o absentismo e a indisciplina, bem como refletir criticamente sobre a própria organização e gestão escolar. De entre estas iniciativas, sobressai também o estabelecimento de parcerias com outras entidades e estruturas educativas, tal como a que foi celebrada com o Centro de Cultura Musical no ano de 2008, e que prevê a necessidade de garantir aos cursos básico uma formação especializada na área artística.

Os dezanove participantes deste estudo constituem uma turma do quarto ano de escolaridade do ensino básico. O grupo é constituído por doze elementos do sexo feminino e sete do sexo masculino. Um dos alunos tem ascendência asiática (chinesa), embora a sua nacionalidade seja portuguesa e todos os seus estudos tenham sido desenvolvidos no nosso país. Salienta-se ainda o facto de a turma ter visto o seu número crescer de dezoito para dezanove elementos no momento em que se deu início a este estudo, nomeadamente com a chegada de uma aluna de um país estrangeiro, após tentativa familiar de emigração.

O acesso ao campo foi consentido, em primeira instância, pelo Diretor Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Pedome e pelo Coordenador de Estabelecimento da escola Básica de Delães (ver Anexo V). Todos os pais e encarregados de educação deram autorização escrita para a participação dos seus educandos neste estudo, bem como para a

respetiva recolha de dados em vídeo, áudio, fotografia e questionário, depois de ter sido garantida a confidencialidade (ver Anexo X).

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma das virtudes da investigação qualitativa é a possibilidade de recolher dados através de múltiplas fontes de evidência. Um bom ponto de partida para o trabalho empírico é começar por observar e por escutar cuidadosamente o discurso e as ações dos seus participantes, porque da sua análise advirá a descoberta de assuntos ou problemáticas relevantes para os sujeitos envolvidos (Corbin & Strauss, 2008). No caso desta investigação iniciou-se o percurso com a aplicação de um inquérito por questionário.

2.3.1. Questionário

O questionário “O quão curioso és?” (ver Anexo D) foi extraído de uma publicação de Koechlin e Zwaan (2006, p.15), tendo sido posteriormente traduzido e adaptado. O modelo inclui no total nove questões que, segundo a categorização de Tuckman (1978, como citado em Afonso, 2005, p. 104), apelam a respostas categóricas – nas quais existem apenas duas alternativas; curtas (*fill-in*) – nas quais se requiere apenas uma palavra ou frase sintética e, por fim, não estruturadas – nas quais se pretende que o respondente crie uma frase ou um pequeno texto. Para validar este instrumento recorreu-se à sua aplicação numa turma equiparada, constituída por 20 alunos. Selecionou-se, portanto, uma classe a frequentar o mesmo ano de escolaridade (quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade), bem como o mesmo sistema de ensino artístico (curso de iniciação musical). A apresentação da atividade foi orientada nos seguintes termos: primeiramente distribuíram-se os questionários pelos alunos, sendo as questões depois lidas lentamente e em voz alta, auscultando-se eventuais dificuldades na sua interpretação. Não foi exigido um tempo limite para a concretização do questionário, para que os alunos não se sentissem pressionados. Foi-lhes pedido para relerem em silêncio e para si as questões, procurando

responder com seriedade, assertividade e honestidade. Da análise de conteúdo dos resultados obtidos optou-se por proceder a uma pequena alteração na última questão do questionário, dando mais especificidade ao tipo de informação aí pretendida. A sugestão surgiu indiretamente na voz de um dos alunos que, no momento da elaboração do questionário, perguntou com pertinência a que tipo de características nos estávamos a referir. Deste modo, em vez de “Partilha algumas das características que identificas nessa pessoa curiosa”, passou a ler-se “Partilha algumas das características psicológicas que identificas nessa pessoa curiosa”.

2.3.2. Videogravação de aulas

O vídeo é um registo natural de eventos que pode ser utilizado como uma fonte permanente de dados. Na perspetiva de Marshall e Rossman (2006), este instrumento dá a possibilidade de captar fenómenos visuais transmitindo a sensação de ser objetivo. No entanto, o investigador e observador deve decidir quais os aspetos a que irá prestar atenção, antes de proceder à sua análise. Neste estudo foram observadas e captadas um total de vinte e duas aulas, de 45 minutos cada. No enorme manancial dos dados obtidos na videogravação de todas as aulas, ao produzir-se o instrumento de leitura resultante do seu visionamento, optou-se pelos seguintes procedimentos: transcrição, seguida da análise de segmentos de aula relacionados com atividades de aprendizagem (exploração de reportório) e com os momentos finais da avaliação do desenvolvimento curricular realizado.

2.3.3. Observação participante e auto-observação

Segundo Marshall e Rossman (2006) a observação é um método fundamental na investigação qualitativa, na medida em que permite descobrir interações complexas nos contextos sociais naturais. Para além da observação participante, ou seja, a que decorreu de uma participação imersiva na sala de aula, foi possível, através da captação dos vídeos, proceder a uma auto-observação. Esta modalidade permitiu

analisar, avaliar e refletir sobre as opções, reações e posturas assumidas nas diferentes situações e estratégias proporcionadas no cotidiano escolar a que aqui fazemos referência.

2.3.4. Trabalhos reflexivos escritos realizados pelos alunos

Os trabalhos reflexivos escritos pelos alunos constituíram também uma fonte de recolha de dados. Utilizando como referência análoga a elaboração de jornais reflexivos, e seguindo a ideia de Gahye (2011), este instrumento oferece a possibilidade de aceder à construção e à interpretação de sentidos por parte dos alunos, bem como à intensidade das emoções inscritas pelos mesmos nos processos de aprendizagem. Contudo, procurando-se auferir a uma maior validade desta ferramenta enquanto fonte de dados, foi considerada a regularidade da ação. Tal como nos informam James, Milenkiewicz, e Buknam (2008, p.74), *“The degree of insight that they offer is directly tied to frequency and quantity of the writing”*.

2.3.5. Mapas conceituais

Surgindo no desenvolvimento das estratégias de ensino na prática do estudo empírico, os mapas conceituais, embora não inicialmente previstos, acabaram por constituir também um válido instrumento de recolha de dados. De acordo com Novak e Gowin (1984, p. 31), enquanto processo, os mapas conceituais ajudam a “... tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica”. Já enquanto produto final, trazem a mais-valia de apresentar “... o resumo esquemático do que foi aprendido”.

2.3.6. Caixa das perguntas secretas

A caixa das perguntas secretas consistiu numa estratégia para estimular os alunos a colocarem as suas questões, tendo a particularidade de se tratar de uma atividade privada e voluntária. As perguntas recolhidas constituíram, neste contexto, uma outra fonte de dados.

2.4. Técnicas de análise e de interpretação dos dados

A análise qualitativa de dados envolve o que é comumente designado por codificação, ou seja, é caracterizada pelo ato de manusear dados em bruto, elevando-os a um nível conceitual (Corbin & Strauss, 2008). Tal como defende Saldaña (2009), a codificação não pode ser encarada como uma ciência exata. Resulta de uma leitura interpretativa que advém da sumarização e condensação dos dados em categorias, subcategorias e temas. As categorias podem ser definidas como sendo famílias de sentido, a partir das quais é possível fazer descender várias subcategorias. Já os temas resultam de uma reflexão analítica destas categorias e subcategorias. Os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário, das reflexões escritas dos alunos, da construção dos mapas conceituais, da caixa das perguntas secretas, bem como do visionamento das videograções das aulas, foram alvo de análise de conteúdo, tendo todos eles sido processados seguindo este processo heurístico, ou seja, de descoberta e de relação de ideias. Terminada esta primeira fase que, segundo Suter (2012), começa a já trazer à superfície uma teoria emergente, passou-se à tarefa de procurar compreender as descrições interpretativas à luz do quadro teórico percorrido. Assim, foram estabelecidas comparações, cruzadas evidências, procurando-se triangular os dados até se obter um todo mais estruturado e coerente.

De salientar que os nomes próprios que vão sendo referenciados ao longo do corpo de análise são fictícios e da autoria das crianças participantes do estudo.

2.5. O percurso investigativo: os ciclos da Investigação-Ação

A investigação-ação decorreu ao longo de cinco meses, realizada em dois ciclos de investigação. O 1º Ciclo realizou-se de 6 de novembro de 2013 a 12 de dezembro de 2013 e o 2º Ciclo de 13 de dezembro a 13 de março de 2013. Em termos de lecionação de aulas isto representou, na prática, uma distribuição de 10 sessões no 1º Ciclo e de 12 no 2º

Ciclo. O mês de janeiro foi reservado, a pedido da escola, ao ensaio de todas as turmas da escola de um repertório relativo à festividade das Janeiras. Os quadros 6 e 7 sintetizam as informações relativas ao processo e aos produtos de cada um deles.

2.6. Critérios de validade e de aferição

Segundo Suter (2012) a credibilidade das conclusões de um estudo qualitativo advém de uma estrutura fortalecida e fundamentada pelas evidências recolhidas, da transparência dos dados apresentados, bem como da clara lógica naquilo que é descrito pelo investigador. De acordo com o autor, duas das estratégias que ajudam a promover esta fidedignidade são a triangulação dos dados recolhidos a partir de múltiplas fontes de evidência, aliada a uma procura permanente em alinhar estas informações com proposições teóricas. Embora, tal como afirmam Corbin e Strauss (2008), cada investigador recorra a um singular repertório de estratégias de pensamento, procurou-se, ao longo do tratamento dos dados, seguir as estratégias acima mencionadas para ir ao encontro de uma leitura interpretativa honesta, coesa e fundamentada.

<p>Ação e Observação (2ª e 3ª fases)</p>	<p>Fomentar a criação de uma cultura de questionamento na sala de aula de iniciação musical</p>	<p>Negociar normas na sala de aula que facilitem o questionamento;</p> <p>Criar uma atmosfera capaz de estimular a curiosidade e o envolvimento dos alunos;</p> <p>Promover a auto-observação das práticas de questionamento na sala de aula, favorecendo o desenvolvimento do meta-ensino;</p> <p>Selecionar repertório/contextos musicais adequados às situações dos alunos;</p> <p>Fomentar a aquisição de vocabulário científico, a partir de uma exploração problematizante dos contextos musicais (audição crítica/performance vocal e instrumental);</p> <p>Observar se as estratégias implementadas tiveram repercussão nas aprendizagens dos alunos.</p>	<p>Categorias filtradas a partir da análise dos questionários;</p> <p>Questionários;</p> <p>Diálogos exploratórios;</p> <p>Grelhas de observação participante;</p> <p>Gravações vídeo das aulas e auto-observação;</p> <p>Depoimentos escritos pelos alunos;</p> <p>Trabalhos realizados pelos alunos.</p> <p>Revisão bibliográfica.</p>	<p>Exploração de normas e sua afixação, sob a forma física de um cartaz, na sala de aula (operação <i>línguas de perguntador não ofendem, só ajudam a pensar melhor</i>).</p> <p>Fomentação da aplicação das normas na prática quotidiana.</p> <p>Operacionalização de várias situações-problema adequadas aos alunos, partindo-se de diferentes contextos, consoante a área disciplinar e os objetivos delineados para cada aula.</p> <p>Orientação da atenção dos alunos para elementos e conceitos musicais fundamentais movimentados dentro do domínio do desenvolvimento da percepção auditiva.</p>	<p>Reflexão crítica colaborativa sobre as normas de questionamento.</p> <p>Apropriação crescente, por parte dos alunos, das normas negociadas.</p> <p>Início do processo de partilha de objetivos concretos de aprendizagem.</p> <p>Identificação das dificuldades de aprendizagem sentidas pelos diferentes alunos nas diferentes áreas disciplinares.</p> <p>Identificação dos alunos que se mantêm relutantes em verbalizar dúvidas ou em questionar situações de aprendizagem.</p> <p>Reforço estratégico do conteúdo científico agenciado, sob a forma de diálogo, na sala de aula.</p> <p>Categorias filtradas da análise de conteúdo dos depoimentos escritos pelos alunos.</p> <p>Revisão bibliográfica.</p>	<p>Professora de Iniciação Musical – Antónia Reis</p> <p>Uma turma constituída por 19 alunos, a frequentar o quarto ano de escolaridade, na escola Básica de Delães, do AEP.</p>
<p>Reflexão (4ª fase)</p>	<p>Analisar criticamente a eficácia das estratégias implementadas</p>	<p>Refletir sobre a validade das estratégias implementadas;</p> <p>Construir significados a partir da análise e interpretação dos dados;</p> <p>Pensar em processos de melhoria de questionamento de elevada ordem cognitiva.</p>	<p>Técnicas de análise e de tratamento de dados:</p> <p>Triangulação dos dados recolhidos e tratados mediante a análise de conteúdo.</p> <p>Observação cuidada, através dos vídeos recolhidos, da relação entre a postura questionante adotada na sala de aula e as reações dos alunos.</p>	<p>Reflexão crítica sobre a qualidade das estratégias colocadas em ação, considerando a experiência, o contexto, as aprendizagens na música, bem como a eficácia do questionamento.</p>	<p>Observação de melhorias na confiança dos alunos em relação a si e aos outros: menor receio em pedirem auxílio ou em exporem as suas falhas.</p> <p>Perceção de que os alunos começam a estar mais atentos aos objetivos de aprendizagem, regulando melhor as suas aprendizagens.</p> <p>Identificação de participações não voluntárias e de alunos que ainda permanecem no domínio da invisibilidade.</p> <p>Ligeira melhoria na qualidade, em termos de conteúdo, da linguagem musical partilhada pelos alunos na sala de aula.</p> <p>Perceção de que a professora é ainda o agente que mais perguntas coloca nas aulas.</p>	<p>Professora de Iniciação Musical – Antónia Reis</p>
<p>Melhorias a introduzir no 2º Ciclo da I-A</p>	<p>Encontrar formas alternativas de avaliar a evolução do pensamento crítico dos alunos em relação às suas aprendizagens.</p> <p>Atuar nas participações involuntárias.</p> <p>Insistir no feedback positivo de modo a securizar, ainda mais, os alunos.</p> <p>Procurar transferir para os alunos, de forma gradual, a responsabilidade em definir objetivos de aprendizagens.</p> <p>Relembrar continuamente as normas de questionamento negociadas na sala de aula.</p> <p>Procurar uma maior participação dos alunos, orientando-os a formularem questões pertinentes acerca das situações desenvolvidas na sala de aula.</p>					

Quadro 7: 2º Ciclo da Investigação-Ação

2º Ciclo de Investigação-Ação: de 13 de dezembro a 13 de março de 2014						
Fases		Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Estratégias de intervenção	Resultados	Participantes
Planificação (1ª fase)	Conceção de estratégias de ensino, aprendizagem, avaliação alternativas	<p>Introduzir melhorias nos modos de atuação;</p> <p>Pensar em estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação alternativas.</p>	<p>Melhorias a implementar identificadas a partir da reflexão crítica sobre o anterior ciclo;</p> <p>Revisão bibliográfica.</p>	<p>Revisão da bibliografia.</p> <p>Reflexão sobre modos de operacionalizar estratégias considerando a atual situação dos alunos.</p>	<p>Plano de melhoria.</p> <p>Calendarização da ação.</p> <p>Conceção de novas estratégias de atuação.</p>	<p>Professora de Iniciação Musical – Antónia Reis</p> <p>Uma turma constituída por 19 alunos, a frequentar o quarto ano de escolaridade, na escola Básica de Delães, do AEP.</p>
Ação e Observação (2ª e 3ª fases)	Implementação de novas estratégias	<p>Relembrar continuamente as normas de questionamento negociadas na sala de aula.</p> <p>Insistir no <i>feedback</i> positivo de modo a securizar, ainda mais, os alunos.</p> <p>Procurar transferir para os alunos, de forma gradual, a responsabilidade em definir objetivos de aprendizagens.</p> <p>Implementar formas alternativas de avaliar a evolução do pensamento crítico dos alunos em relação às suas aprendizagens.</p> <p>Procurar uma maior participação dos alunos, orientando-os para formularem questões pertinentes acerca das situações desenvolvidas na sala de aula.</p>	<p>Diálogos exploratórios;</p> <p>Gravações vídeo das aulas e auto-observação;</p> <p>Depoimentos escritos pelos alunos;</p> <p>Trabalhos realizados pelos alunos.</p> <p>Revisão bibliográfica.</p>	<p>Continua demonstração da relação existente entre as normas de questionamento já por todos conhecidas e a melhoria das aprendizagens.</p> <p>Escuta cuidada das preocupações, medos e pedidos de ajuda solicitados pelos alunos.</p> <p>Atenção mais individualizada aos alunos com maiores dificuldades.</p> <p>Fomentação de uma relação de confiança entre todos, enquanto comunidade de aprendizagem colaborativa.</p> <p>Negociação dos objetivos de aprendizagem com os alunos.</p> <p>Implementação de um instrumento metacognitivo alternativo, a partir da inspiração de Brophy (2001): a criação de mapas conceituais.</p> <p>Reformulação do modelo de reflexões escritas pedido aos alunos.</p> <p>Entrega de um guião de melhoria para a construção dos mesmos.</p> <p>Maior solicitação de participação aos alunos mais relutantes em darem voz aos seus pensamentos na sala de aula.</p> <p>Implementação da “Caixa das perguntas secretas”.</p>	<p>Apropriação global da gestão das normas de questionamento, por parte dos alunos.</p> <p>Solicitação crescente de pedidos de ajuda verbalizados.</p> <p>Perda gradual do receio em identificarem erros - maior autorregulação das aprendizagens.</p> <p>Estabelecimento de alto nível de confiança quer entre professora e alunos, quer entre os elementos da turma.</p> <p>Definição de objetivos de aprendizagem por iniciativa da turma.</p> <p>Melhorias significativas na qualidade dos depoimentos escritos.</p> <p>Prevalência da dificuldade em escutar os alunos mais reservados, mesmo após conhecerem e aceitarem as normas.</p> <p>Receção de questões e não questões por parte dos alunos, especialmente os que ainda sentem que precisam de maior apoio.</p>	<p>Professora de Iniciação Musical – Antónia Reis</p> <p>Uma turma constituída por 19 alunos, a frequentar o quarto ano de escolaridade, na escola Básica de Delães, do AEP.</p>

Fases		Objetivos	Técnicas de análise e de tratamento dos dados	Estratégias de intervenção	Resultados	Participantes
Reflexão (4ª fase)	Analisar criticamente a eficácia das estratégias implementadas	<p>Refletir sobre a validade das estratégias implementadas.</p> <p>Construir significados a partir da análise e interpretação dos dados.</p>	<p>Triangulação dos dados recolhidos e tratados mediante a análise de conteúdo.</p> <p>Observação cuidada, através dos vídeos recolhidos, da relação entre a postura questionante adotada na sala de aula e as reações dos alunos.</p>	Reflexão crítica sobre a qualidade das estratégias colocadas em ação, considerando a experiência, o contexto, as aprendizagens na música, bem como a eficácia do questionamento.	<p>Demonstração de iniciativa em estabelecerem objetivos de aprendizagem.</p> <p>Crescente maturidade na mobilização de vocabulário científico da área.</p> <p>Maior autorregulação das aprendizagens.</p> <p>Desenvolvimento do pensamento metacognitivo em Iniciação Musical.</p> <p>Crescente autoconfiança e perda de receios.</p>	Professora de Iniciação Musical – Antónia Reis

Capítulo 3: Apresentação e discussão dos resultados

Uma vez recolhidos os dados a partir de múltiplas fontes de informação, é chegado o momento dedicado à apresentação da análise, sua discussão e resultados. O presente capítulo considerará, para este efeito, a apreciação dos seguintes aspetos: 1) respostas obtidas pelos alunos ao inquérito por questionário; 2) efeitos decorrentes da gestão das regras de questionamento; 3) questões enquanto estratégia para diagnosticar pensamentos; 4) questões enquanto estratégia construtiva de abordagem ao erro; 5) repercussões da definição de objetivos claros de aprendizagem; 6) questões colocadas pelos alunos, e das quais resultará, como veremos, a examinação das estratégias implementadas na sala de aula, na forma de mapas conceituais e das perguntas armazenadas na caixa das perguntas secretas e, finalmente, 7) reflexões escritas elaboradas pelos alunos sobre a sua aprendizagem.

3.1. Auscultação da situação dos alunos: análise das respostas obtidas no questionário “O quão curioso és?”

No que concerne à primeira questão de investigação, uma vez considerado o questionamento o veículo promotor de um pensamento mais profundo, naturalmente surgiu a necessidade em definir quais os incentivos adequados às necessidades e realidades vividas pela turma participante. Tal como nos afirma Perrenoud (2000, p. 29), o professor deve trabalhar a partir das conceções dos alunos, “... fundamentar-se nas suas representações prévias, sem se fechar nelas, para encontrar um ponto de entrada no seu sistema cognitivo, uma maneira de *destabilizá-los apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes ...”. As bases para a elaboração das estratégias que ulteriormente se utilizaram foram, por esta razão, primeiramente retiradas da auscultação das perceções e análises elaboradas pelas crianças em

torno do questionamento, por intermédio de um inquérito por questionário (ver Anexo D). Este instrumento permitiu também promover a autoavaliação dos alunos em relação às suas práticas de questionamento na sala de aula, instigando-os a pensarem metacognitivamente (pensar sobre o seu próprio pensamento) sobre o processo do questionamento enquanto instrumento capaz de fomentar melhores aprendizagens.

Da análise categorial (ver Anexo E) surgiram os seguintes temas:

- Tema 1. Quais são as percepções e as experiências dos alunos em relação à prática do questionamento na sala de aula?
- Tema 2. Quais são os principais obstáculos ao posicionamento de questões?
- Tema 3. Que condições os fazem sentir mais confortáveis para levantarem questões?

Tema 1: *Quais são as percepções e as experiências dos alunos em relação à prática do questionamento na sala de aula?*

Os depoimentos dos alunos indicam que há uma consciência coletiva da relevância em se erguerem questões no âmbito da sala de aula, em ambos os contextos expostos: as próprias perguntas e as perguntas dos outros. No que concerne à escuta dos seus pares, os aspetos positivos mais mencionados encontram-se relacionados com uma vivência enriquecedora dos processos de ensino e de aprendizagem. Nestas situações, os alunos esclarecem dúvidas, constroem uma melhor compreensão sobre as matérias, bem como recebem valor acrescentado através das perspetivas que ainda não haviam pensado e que os deixam, por vezes, surpreendidos. O ato de escutar as perguntas dos outros permite-lhes também identificar dúvidas e perguntas comuns, obtendo acesso ao *feedback* atribuído pelo professor. Por outro lado, o exemplo dado pelos colegas oferece modelos de referência que escolhem ou não seguir, consoante a qualidade que reconhecem na participação ouvida.

No que diz respeito às perguntas que elaboram na primeira pessoa, o maior número de relatos identifica como principal ganho o esclarecimento das suas dúvidas, já acima mencionado, seguido da descoberta de novos saberes a partir das reações recebidas pelo professor ou pelos colegas. Há, contudo, ocorrências que fazem referência ao estímulo que as mesmas oferecem ao pensamento e à reflexão individual, bem como às condições que as perguntas oferecem na recepção de ajuda pelos seus pares.

Dois alunos revelam ter a noção que o facto de não assumirem uma postura mais inquisitiva na sala de aula não os ajuda, uma vez que, ao contrário de verbalizarem as suas dúvidas, permanecem com elas no pensamento.

Tema 2: *Quais são os principais obstáculos ao posicionamento de questões?*

As dificuldades enunciadas pelos alunos em questionar foram categorizadas dentro de três grandes domínios: a) Fatores pessoais e relacionais (emocional); b) Fatores relacionados com o pensamento (cognitivo); c) Postura adotada na sala de aula (comportamental).

Dentro do primeiro domínio, emocional, os alunos relatam essencialmente os seus medos, sendo estes numerosos. Encontramos como medo predominante o de errar, ainda associado a uma conceção negativa sobre a falha. A este receio se associa o sentimento de vergonha. Este clima emocional partilhado pela turma conduz os alunos a recearem também a exposição pública, uma vez que temem tornarem-se suscetíveis a situações de humilhação ou de troça. Deste modo, identificam também como elementos constrangedores, os ambientes em que se sentem hostilizados ou em que constataam não estarem a ser apoiados nas suas aprendizagens. Como consequência, os alunos optam por vezes ficar em silêncio, na esperança que os colegas de turma elaborem as perguntas que lhes estão na cabeça. Outras vezes, e

para evitarem a exposição pública, preferem fazer as perguntas em privado, dirigindo-se aos professores.

No domínio cognitivo, há alunos que expressam como obstáculos a dificuldade em enunciar, resultante da falta de uma compreensão aprofundada da matéria ou da falta de clareza e, ainda, a incompreensão dos contextos.

No que diz respeito ao comportamento assumido dentro da sala de aula, os alunos reconhecem que a desatenção, o ruído e a sobreposição de participações (falarem ao mesmo tempo) são atitudes que não favorecem o questionamento.

Tema 3: *Que condições fazem sentir os alunos mais confortáveis para erguerem questões na sala de aula?*



A condição essencial identificada pelos alunos é sentirem que estão a aprender, num contexto em que se sentem seguros para esclarecerem dúvidas a partir das suas perguntas. Esta segurança advém da sensação de descontração, de verem a sua autoestima reforçada através do *feedback* recebido, mas também do carácter da relação que estabelecem com o sujeito a quem dirigem as suas questões. Como vimos no tema anterior, os depoimentos indicam que os alunos preferem estabelecer um diálogo em privado, evitando a verbalização em grande grupo por se sentirem constrangidos pelos receios de errar e de ser alvo de troça.

3.2. Análise das repercussões da negociação de normas para uma cultura de questionamento na sala de aula

Na revisão da literatura encontrámos a indicação de que um dos pontos de partida estratégicos para o cultivo de uma atmosfera questionante é a negociação de normas entre os participantes (Walsh & Sattes, 2005; Haynes, 2002). Uma vez considerados os fatores que inibiam os alunos a colocarem questões, o seguinte passo a dar em direção a uma transformação qualitativa na sala de aula foi a

negociação de regras que, por um lado, favorecessem a criação de um ambiente seguro na sala de aula e, por outro lado, proporcionassem uma maior eficácia na gestão colaborativa da postura e dos comportamentos emocionais e intelectuais dos alunos face às questões. As normas foram debatidas a partir de um diálogo reflexivo com os alunos, seguindo um guião (ver Anexo F). Após a exploração das temáticas, foi afixado um cartaz em tamanho A1 numa das paredes da sala de aula (ver Anexo G). Como alguns alunos afirmaram não conseguir visionar apropriadamente o referido cartaz, foi-lhes facultado posteriormente uma réplica em tamanho menor. O cartaz miniatura acabou por ser adotado e manuseado pelos alunos nas aulas (ver Anexo H). O quadro seguinte resulta da análise da forma como a turma se foi apropriando das normas ao longo do tempo, num *continuum* que se desloca da figura do professor para a figura do aluno:

Quadro 8: Gestão das normas de questionamento na sala de aula

Descritor:	Exemplos:
<p>Gestão das normas de questionamento, por iniciativa do professor</p> 	<p>Contexto: Reflexão sobre as normas</p> <p>Turma (<i>lendo, em voz alta</i>): “Pensar para mim mesmo na resposta”.</p> <p>Professora Antónia: Por exemplo, há pouco perguntei, se isto tem alguma coisa a ver com Música e houve aqui...</p> <p>Ricardo (<i>bruscamente interrompendo-me</i>): Em todas!</p> <p>Professora Antónia (<i>olhando para Ricardo</i>): Pensaste antes de responder?</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Ricardo fica em silêncio, com ar comprometido.</i></p> <p>Professora Antónia: Pensaste antes de responder? Não deste tempo... Estás a ver? Fazer é muito mais difícil. Vamos ver o terceiro ponto.</p> <p>Turma (<i>lendo novamente em voz alta</i>): “Não atirar ideias para o ar”.</p> <p>Professora Antónia (<i>em tom brincalhão</i>): Vocês adoram, mas adoram o ponto número 3. Quem é que daqui já atirou ideias para o ar?</p> <p>Ricardo (<i>reconhecendo a atitude assumida anteriormente</i>): Atirei agora!</p> <p>Professora Antónia (<i>dando uma gargalhada</i>): É verdade! Quem é que daqui já atirou, sem pensar, ideias para o ar? A professora faz uma pergunta e, de repente, estão a cair bombas (ilustrando com a voz) tatatatata!</p> <p>Turma: Todos!</p>
<p>Gestão das normas de questionamento, por iniciativa dos alunos</p> 	<p>Contexto: Aprendizagem da canção “Eu tenho um amigo que gosta de mim”</p> <p>Mafalda: Nós na última nota não demos tempo suficiente.</p> <p>Professora Antónia: Exatamente. A última nota tem quantas pulsações?</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>A turma fica em silêncio, hesitante.</i></p> <p>Professora Antónia: Vamos ver. (<i>Toco a melodia novamente, no piano</i>)</p> <p>Turma: Duas.</p> <p>Professora Antónia: Ah, pois é! Então vamos lá fazer o ritmo direitinho!</p>

	<p><i>A melodia é tocada novamente. Os alunos percutem o ritmo com muito rigor, embora ainda inseguros. Celebro o momento e peço para repetirem. Contudo, nesta segunda vez, uma das alunas engana-se. Os alunos olham-na e sorriem.</i></p> <p>Professora Antónia: Alguém percebeu o erro? Vamos corrigir.</p> <p><i>A aluna em questão volta a enganar-se, tendo sido repreendida por uma colega. Os restantes alunos relembram-na de imediato que as palavras rudes não devem ser pronunciadas.</i></p> <p>Ricardo: Toda a gente se engana!</p> <p>Professora Antónia: Exatamente! Vamos então dar mais uma oportunidade!</p> <p><i>Nesta última vez não há qualquer erro. Peço aplausos. Os alunos celebram.</i></p>
--	--

A apresentação das normas de questionamento na sala de aula, dada a sua transversalidade, acabou por surtir efeito noutras áreas disciplinares, nomeadamente nas aulas lecionadas pela professora titular (ver Anexo I).

3.3. Análise da questão enquanto estratégia para diagnosticar o pensamento metacognitivo

Segundo Walsh e Sattes (2011), quando os professores comunicam e demonstram que todas as respostas são relevantes e que desempenham uma função importante no crescimento das aprendizagens, os alunos tornam-se mais confiantes em responder e em pensar. Enquanto estratégia de avaliação formativa, uma das funções das questões é averiguar de que modo é que alunos estão a olhar e a raciocinar os conteúdos (QIA, 2008).

Ao longo do trabalho empírico procurou-se contrariar a tendência em antecipar ou oferecer as respostas aos alunos, valorizando-se antes a recolha de evidências que permitissem compreender os pensamentos tecidos pelos alunos. A tabela que apresentamos exemplifica uma dessas situações, tendo como particularidade o facto de se tratar de um contexto onde apenas poderia ser considerada como válida uma única resposta (questão de carácter fechado).

Quadro 9: Obtenção de respostas corretas *versus* obtenção de evidências em relação aos pensamentos

Descritor:	Exemplos:
Preocupação na obtenção de respostas corretas	<p style="text-align: center;">↑</p> <p><i>Sem ocorrências</i></p>
Preocupação na obtenção de evidências em relação aos pensamentos	<p>Contexto: Exploração de aspetos formais relacionados com a leitura de uma partitura.</p> <p>Professora Antónia: Quantos sistemas temos nesta partitura?</p> <p><i>Mediante as respostas distintas dos alunos, é-lhes pedido para explicarem como chegaram ao valor que enunciaram.</i></p> <p>Professora Antónia: Que engraçado. Ora vejam lá: o Afonso contou assim (exemplificando), e deu-me uma resposta que me permite perceber o raciocínio. O Ricardo está a contar figuras. Onde é que tu viste 4?</p> <p>Tatiana: Vi onde tem as figuras a negrito.</p> <p><i>Partindo das respostas dos alunos, só então é esclarecida qual a resposta correta.</i></p> <p>Professora Antónia: Pois, só que um sistema é isto tudo. Temos aqui um primeiro sistema que tem a linha da flauta e o acompanhamento ao piano; e um segundo sistema que igualmente tem a linha da flauta e o acompanhamento ao piano. Então nós conseguimos distinguir aqui dois...</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Turma: (em coro) Dois sistemas.</p>

3.4. Análise da questão enquanto estratégia construtivista de abordagem ao erro

Dialogar com as crianças acerca dos processos musicais que acontecem na sala de aula é um convite a que se envolvam mais nas atividades, prestando uma maior atenção aos fenómenos musicais. A análise da qualidade musical produzida, a identificação do que não foi adequadamente produzido, uma vez nas vozes das crianças, potencia uma escuta ativa e um maior desenvolvimento da discriminação auditiva (Brophy, 2001; Glover & Ward, 2004). O quadro seguinte

ilustra a aceitação do erro como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, num dos momentos em que as crianças assumiram o papel de ouvinte crítico. Uma vez mais se considerou a deslocação da figura do professor enquanto mero transmissor de informações, para a figura do aluno enquanto membro fundamental e informado na autorregulação e progressão das suas aprendizagens em música.

Quadro 10: Natureza da comunicação: o professor explica *versus* os alunos explicam

Descritor:	Exemplos:
<p>O professor explica</p>	<p>Professora Antónia: Em primeiro lugar, estão a cantar a forçar a voz. Ela não está suave, está assim (demonstração da voz forçada). Voz suave, lá em cima. Não é berrado.</p>
<p>Os alunos explicam</p>	<p>Professora Antónia: Onde é que foi o erro? Diz lá, Raquel! Raquel: Foi na parte “Vamos brincar”. Não crescemos. Bruna: E diminuimos. Professora Antónia: E que outro erro aconteceu? Clara: Na última frase não fizemos corretamente o ritmo das palavras. Professora Antónia: Exatamente. (<i>Exemplificando e corrigindo</i>) “Que gosta de mim”.</p>

3.5. Análise das repercussões da definição de objetivos claros de aprendizagem

A definição de objetivos de aprendizagem começou a ser implementada como rotina desde o início do primeiro ciclo de investigação, tendo como pressuposto as ideias basilares de que a partilha de critérios de sucesso com os alunos potencia uma maior compreensão em relação aos propósitos e às metas de aprendizagem a atingir nas aulas, bem como estimula valores como a responsabilidade e a autonomia (Lopes & Silva, 2012).

A negociação de metas de aprendizagem decorreu, ao longo do primeiro ciclo da I-A, de forma gradual. Se, no início, a seleção de objetivos era mais controlada pela professora, pouco a pouco foi sendo solicitada uma maior participação dos alunos na hierarquização de prioridades. Um dos momentos assinaláveis neste primeiro ciclo foi a não concretização dos objetivos numa das aulas que antecipava uma

apresentação pública na escola, na época natalícia. Nesta sessão os alunos tiveram a liberdade de priorizar as atividades de aprendizagem. Contudo, os objetivos por eles definidos não foram alcançados. As reflexões decorrentes desta aula em que o desenvolvimento curricular foi menos concretizado (ver Anexo L) apresentam discursos que articulam e relacionam a falta de eficácia com a não concretização das metas, exprimindo uma responsabilização em relação aos motivos pelos quais as aprendizagens não foram, para eles, frutíferas: “Senti-me um bocado mal, porque escolhemos o mais fácil e não o realizamos”. Este acidente trouxe uma maior consciencialização do papel fundamental que os alunos desempenham na autorregulação das aprendizagens, despoletando atitudes positivas em relação ao grupo e ao futuro das aulas: “Eu prometo dar espírito à aula, e aos alunos, alcançar as tarefas”.

Considerando o percurso do primeiro ciclo da I-A, procurou-se implementar melhorias no segundo ciclo de Investigação-Ação, nomeadamente apelando-se mais à iniciativa dos alunos em nomearem metas. Assim, foi definido colaborativamente que em cada aula os alunos escolheriam dois objetivos e a professora apresentaria o terceiro. Como veremos mais adiante, na examinação das questões dos alunos, há uma voz que me questiona quando é que apresentarei novos objetivos, denunciando vontade em aprender mais. Também a análise decorrente das reflexões escritas são reveladoras desta crescente disposição (ver ponto 3.7.).

Para além da proposta mencionada, passou a implementar-se, no final de cada sessão, um momento de autoavaliação em relação aos critérios definidos. Cada aluno erguia a mão definindo um nível de 1 a 4 (em que 4 representava a excelência e o 1 um nível não satisfatório). Esta estratégia, além de favorecer uma autorregulação dos alunos em relação ao seu desenvolvimento, permitiu compreender os diferentes níveis em que se encontravam os alunos (tornando mais fácil assinalar quem mais precisava de um acompanhamento individualizado), bem

como a forma como se sentiam em relação ao domínio das suas aprendizagens.

3.6. Análise das questões dos alunos

Ao longo do primeiro ciclo da I-A, as perguntas dos alunos surgiram de facto com pouca frequência. A maior parte das questões relacionavam-se com pedidos de ajuda ou ainda com o pedido de repetição de audições. Por esta razão, o segundo ciclo da I-A procurou atuar a este nível, tendo sido implementada a “Caixa das perguntas secretas”, nas quais os alunos poderiam colocar questões de uma forma mais confortável e privada, bem como promovidas atividades alternativas tais como a construção de mapas conceituais a partir de pesquisas individuais ou, ainda, o convite de um músico para interagir com as crianças – neste caso, uma violoncelista.

A aula onde as questões surgiram com mais espontaneidade foi, sem dúvida, aquela em que recebemos uma convidada. A curiosidade funcionou como um gatilho de emoções, de perguntas e de expectativas. Os alunos exprimiram de imediato vontade em fazer música de conjunto, pedindo para serem acompanhados pelo violoncelo e pelo piano. O quadro seguinte elabora uma síntese exemplificativa das questões colocadas pelos alunos, apresentando uma relação com os contextos de onde emergiram:

Quadro 11: As questões dos alunos e seus contextos ao longo da I-A

Ciclos de I-A:	Contextos:	Exemplos de perguntas:
1º Ciclo	A - Situações-problema relacionadas com a audição e com a performance (ver exemplo no Anexo K)	<p>“Podemos ouvir a música? Como é que se canta, como é que se faz?”</p> <p>“Professora, você só vai tocar uma vez?”</p> <p>“Pode tocar mais uma vez?”</p> <p>“Pode repetir outra vez?”</p> <p>“Professora, pode dar mais uma oportunidade?”</p> <p>“Ó professora, eu tenho uma dúvida. Na última parte tocaram aquela flauta, grande e preta, certo?”</p>
	B - Expressões utilizadas pela professora nas aulas	<p>“Como é que nós ouvimos com o corpo?”</p>

2º Ciclo	C - Temáticas lecionadas pela professora titular (área de Estudo do Meio)	“O que é uma sinfonia?” “Quem é Beethoven?” “Podemos aprender a tocar o Hino da Alegria?”
	D - Interação com a instrumentista convidada (violoncelista)	“O violoncelo toca-se de pé ou sentado?” “Como é que se chama essa coisa? (<i>referindo-se ao arco</i>)” “Pode tocar uma música para nós? Uma música qualquer!” “Pode tocar o Hino da Alegria?” “Podemos tocar com a professora que está a tocar o violoncelo?” “Acha que nos saímos muito mal?” (<i>depois da convidada ter saído</i>) “Por que é que nós não perguntamos à violoncelista se não sabia alguma coisa sobre Beethoven?” “Foi esta professora que compôs o “Ouriço do mar?””

3.6.1. Os mapas conceituais

As questões colocadas pelos alunos no referido contexto C deram origem à criação de aulas com vista a saciar a curiosidade da turma. Deste modo se valorizaram as perguntas dos alunos e a iniciativa que demonstraram em participar na definição de conteúdos de aula, tornando também possível a delineação de estratégias que possibilitassem ampliar os seus conhecimentos nos domínios teóricos e práticos da música. Considerou-se a adequabilidade do repertório sugerido antes de se aceitar a proposta. A ideia de trazer para a sala de aula a proposta de construção de mapas conceituais adveio de Brophy (2001). Este pedagogo e especialista em avaliação na área da música define os mapas conceituais como sendo uma ferramenta de avaliação alternativa de excelência, na medida em que, quando construídos colaborativamente ou individualmente, permitem aceder à compreensão dos alunos relativa a determinada temática ou conceito. Tal como nos refere o autor, os mapas conceituais foram originalmente concebidos como um instrumento metacognitivo para facilitar a aprendizagem em áreas que não sendo a música. Segundo Novak e Godwin (1984), este instrumento tem como objetivo representar relações significativas entre

conceitos na forma de proposições. O valor educativo dos mapas conceituais e dos seus objetivos torna-se perceptível quando nos damos conta que interiorizámos um novo significado e sentimos a emoção que acompanha este facto: “O aluno experimenta esta regularidade em educação, chamada sentir o significado, em maior ou menor extensão...” (Novak & Godwin, 1984, p. 35).

O contexto autêntico a partir do qual os alunos me questionaram sobre a identidade de Beethoven justificou a aplicação desta ferramenta, que acabou por adotar o formato de trabalho de pesquisa. Contudo, antes de se proceder ao pedido de investigação, e para que os alunos se familiarizassem com a metodologia de construção, um outro mapa conceitual foi construído colaborativamente com os alunos. A temática, já familiar entre os alunos, consistiu no desenvolvimento de aspetos relacionados com o instrumento trabalhado na sala de aula: a flauta de bisel. A partir de um questionamento orientado e das respostas dos alunos surgiu assim o mapa conceitual “Flauta de Bisel” (ver Anexo N). No que concerne aos trabalhos posteriormente realizados pelos alunos, de forma autónoma e individual, em torno do compositor Beethoven, foram selecionados os documentos mais exemplificativos e os mesmos afixados na sala de aula (ver Anexo O e Anexo P). Estes mapas foram ainda alvo de uma avaliação formativa e criteriosa por parte dos alunos (ver Anexo Q).

3.6.2. A caixa das perguntas secretas

Como já anteriormente foi afirmado, embora respondentes atentos, os alunos permaneceram com dificuldades em levantar perguntas no âmbito da sala de aula. A caixa das perguntas secretas consistiu na tentativa de securizar os alunos, bem como estimular, principalmente os mais tímidos ou reservados, a revelarem eventuais questões silenciosas. Um dado relevante é que não foi necessário selar a caixa, uma vez que toda a turma, acompanhada pela professora titular, compreendeu, respeitou e valorizou este instrumento (ver Anexo U). As respostas foram dadas individualmente a cada aluno, sendo que em

determinadas situações foi necessário calendarizar, de entre o horário escolar, momentos de suporte e ajuda àqueles que a solicitaram.

Da análise de conteúdo das perguntas, retirámos as seguintes categorias:

Quadro 12: Categorias filtradas da análise das 'perguntas secretas'

Categorias	Nº de unidades de sentido	Unidades exemplificativas
A. Questões do domínio técnico	6	<p>“A Raquel pode ajudar-me a tocar o Hino da Alegria?”</p> <p>“Eu não sei tapar os buracos bem. Pode-me ensinar?”</p> <p>“Quando toco na flauta eu respiro, mas passado 5 segundos começo logo com falta de ar. O que faço?”</p>
B. Questões do domínio cognitivo	1	“Porque a professora Antónia não começa a dar outro objetivo?”
C. Questões dos domínios emocional e comportamental	1	“Como é que eu posso ficar confiante do que digo?”
D. Não perguntas	2	<p>“Eu gosto de tocar mas não de cantar porque tenho uma voz horrível.”</p> <p>“Eu não respondi à sua pergunta, porque eu tenho vergonha, essa é que é a verdade, eu tenho vergonha e muita muita vergonha”</p>

Como evidenciado na tabela acima apresentada, o conteúdo predominante nas questões refere-se às preocupações experienciadas pelos alunos, concretizadas em pedidos de ajuda – à professora ou a colegas. Mesmo as não questões, escritas sob a forma de confissões, segredos ou desabaços, são reveladoras das angústias vividas pelas crianças na vivência das aulas. Três alunos representam aqui uma exceção – a criança que pretende ver ultrapassada uma questão técnica, a que questiona quando advirão novos objetivos de aprendizagem e a que me coloca a problemática da autoconfiança.

3.7. Análise das reflexões escritas pelos alunos (autorregulação das aprendizagens)

Segundo refere Brophy (2001), os exercícios de escrita metacognitivos incluem autoavaliação, autorreflexão e práticas discursivas acerca de preferências musicais, gostos e opiniões. O autor

explica que a experiência da escrita oferece aos alunos a possibilidade de examinarem as suas aprendizagens, pensando sobre os processos, bem como de articularem as vivências acumuladas com o conhecimento construído ao longo do tempo. Por esta razão decidiu-se, desde o início da I-A, associar-se às práticas de questionamento verbalizado e orientadas para a deteção de problemas e erros, o pedido deste tipo de exercícios, por natureza mais introspetivo e individualizado.

A primeira vez que foi solicitado à turma para elaborar uma autorregulação escrita aconteceu no início da I-A. O modelo, sob o título “O meu ponto de vista”, inspirado na referência de Koechlin e Zwaan (2006), exigia que os alunos fossem capazes de identificar aspetos positivos e negativos na sua prática instrumental e, de igual modo, que conseguissem identificar os motivos por detrás dos sucessos e insucessos assinalados. Caso quisessem acrescentar mais informações tinham à sua disposição três espaços adicionais: “Eu penso que...”/“Por outro lado...”/“O meu ponto de vista é...”. Dos dezanove alunos, doze elaboraram a reflexão (63%). A análise de conteúdo, a partir de questões-critério, evidenciou os seguintes aspetos: Em primeiro lugar, é significativo o número de alunos que foi incapaz de olhar a aspetos positivos na sua apresentação, deixando em branco, rasurando, ou até mesmo bloqueando os espaços que faziam a esses referência (ver Anexo J). Em segundo lugar, os motivos apresentados para justificar os sucessos e insucessos foram pobres quer em vocabulário, quer em conteúdo, detalhando e situando muito pouco a então atual situação nas aprendizagens. De entre os poucos aspetos mencionados, os alunos objetivam que a falta de segurança, a falta de estudo e de prática interferiram numa melhor execução instrumental (ver Quadro 13).

Após a examinação dos documentos recebidos, optou-se por aumentar o intervalo de tempo até a apresentação da segunda e terceira propostas deste exercício. Com isto pretendeu-se criar espaço para a exploração de novos contextos musicais e, a eles associados, procurar promover uma maior consolidação dos saberes, bem como um *feedback*

capaz de estimular atitudes positivas face às aprendizagens. Do mesmo modo foi possível pensar sobre este primeiro formato, tendo-se optado por alterar o seu modelo no segundo ciclo de investigação. Assim, e segundo a sugestão de Brophy (2001), as seguintes redações adotaram um esquema mais aberto, designadamente “A minha evolução na flauta de bisel” (ver Anexo M) e “A minha evolução em canto” (ver Anexo T). Para potenciar a qualidade dos trabalhos, foi oferecido aos alunos um guião de escrita (ver Anexo S).

Quadro 13: Categorias filtradas da análise do exercício de escrita “O meu ponto de vista”

Exercício de escrita metacognitivo (1ª Ocorrência)	Questões-critério	Categorias	Unidades de sentido	Unidades exemplificativas
“O meu ponto de vista” (1º Ciclo da I-A)	Apresenta informação detalhada acerca da sua situação?		0	
	Apresenta motivos para justificar os sucessos e insucessos?	A. Estudo	5	“Não sabia as notas, não estudei!!!”
		B. Qualidade sonora	2	“Toquei com muita força.”
		C. Medo de errar	3	“Porque estava com medo de errar.”
		D. Esquecimento	2	“Esqueci-me um bocadinho”
	Usa termos musicais adequados?	E. Conceito de altura	1	“Toquei as notas certas.”
		F. Aspetos técnicos (controlo do sopro; postura)	3	“O som, porque soprei bem” “Porque mantinha sempre enquanto tocava.”
	É possível retirar evidências acerca da evolução das aprendizagens em música?		0	
	É possível retirar informações acerca da forma como se sentem em relação à sua prática instrumental?	G. Insegurança	3	“Tenho medo porque penso que toco mal.”
	Estabelecem objetivos futuros?	H. Estudar	3	“Tenho de estudar mais com os meus colegas e com a professora e em casa.”
I. Praticar		1	“Eu ainda tenho de tocar mais vezes a nota dó.”	
J. Ganhar autoconfiança		1	“Devo parar de tremer e tocar naturalmente.”	

Para o corpo desta análise consideraremos apenas a segunda reflexão relativa à evolução na flauta de bisel, uma vez que com esta será melhor possível estabelecer uma relação comparativa dos resultados, tendo como referência os discursos já acima examinados. A análise de conteúdo destes trabalhos (ver Quadro 14) permitiu retirar evidências inequívocas de que houve lugar a profundas alterações nos modos e formas de pensamento dos alunos, quer em relação às suas aprendizagens, quer à forma como se sentem nas aulas – na sua relação consigo e com os outros.

Quadro 14: Categorias filtradas da análise do exercício de escrita “A minha evolução na flauta de bisel”

Exercício de escrita metacognitivo	Questões-critério	Categorias	Unidades de sentido	Unidades exemplificativas
“A minha evolução na flauta de bisel” (2º Ciclo da I-A)	Apresenta informação detalhada acerca da sua situação?	A. Reflexão comparativa da evolução das aprendizagens (o antes e o depois)	9	<p>“Semana após semana fui evoluindo com a ajuda da professora, até que cheguei a este ponto.”</p> <p>“Ainda tenho bastantes dificuldades. Mas no fundo gosto de tocar flauta.”</p> <p>“Eu antes não sabia tocar flauta. Mas agora sei algumas músicas e notas.”</p>
	Apresenta motivos para justificar os sucessos e insucessos?	B. Aspectos técnicos (controlo do sopro; postura; posição das mãos; destreza; articulação)	4	<p>“Eu no dó quando tocava, respirava juntamente, o som sai tipo a gritar e se eu articular bem as notas, sai muito melhor. Eu às vezes meto o dedo mindinho esquerdo a tocar, mas o dedo mindinho não pode tocar. Quando toco, eu faço um sopro muito alto e é por isso que a nota sai mal.”</p> <p>“Já tapo os orifícios da flauta”</p>
		C. Aspectos pessoais e relacionais (relação com os colegas, com a família, com a professora, sentimentos de confiança)	5	<p>“Cheguei a este ponto com amizade, dedicação, gosto e ajuda.”</p> <p>“Agora a minha mãe adora quando eu toco flauta e principalmente quando são músicas que ela nunca tinha ouvido.”</p> <p>“Quando você disse que com medo de tocar não aprendemos, eu percebi que não tinha de ter medo.”</p>
	Usa termos musicais adequados?	D. Conceitos relacionados com qualidades musicais (timbre; dinâmica; fraseado; interpretação; qualidade sonora)	2	<p>“Para o som ser belo e bem timbrado, o sopro não deve ser forçado.”</p>
		E. Conceitos de Altura e de Duração (pulsação; ritmo; notas)	2	<p>“Agora já sei tocar melhor, sentir a pulsação e também já sei tocar as notas musicais.”</p>

		F. Forma	1	“Em algumas músicas, como por exemplo o “Hino da Alegria” eu perco-me na parte A.”
		G. Aspectos técnicos (controle do sopro; postura; posição das mãos; destreza; articulação)	1	“A flauta de bisel é um instrumento musical que precisa de ser bem usada, como colocar a parte de baixo da flauta de bisel sobre a mesa, porque pode cair.”
	É possível retirar evidências acerca da evolução das aprendizagens em música?	H. Especificação de aspectos musicais relacionados com a evolução das aprendizagens	5	“(…) e depois fui para a minha ama e toquei sem parar e agora consigo tocar tudo de cor, mas agora toco um bocado rápido e junto as notas um bocado mas tenho de tocar mais devagar.”
	É possível retirar informações acerca da forma como se sentem em relação à sua prática instrumental?	I. Referência a sentimentos, formas de estar, afetos.	11	“Na minha vida nunca esperei chegar até este ponto, de saber tocar. (...) Estou feliz com o que sei e quero aproveitar antes de acabar para dar os parabéns à turma, gostei de os ouvir, pessoalmente, e também à professora, pelo ensino (...)” “Quando toco sozinha, estou sempre nervosa.” “Na canção Som do Ar quando foi para tocar um a um estava nervoso mas acho que me correu bem e também acho que foi uma das minhas melhores aulas de música.” “Até faz-me sentir feliz quando estou a tocar com a professora, porque assim não me engano a tocar. Agora até as aulas estão a melhorar.”
	Estabelecem objetivos futuros?	J. Descrição/referência de objetivos de aprendizagem	5	“Aliás de eu não gostar muito de tocar flauta, quando tenho um objetivo não largo, nem por qualquer coisa, é por isso, que vou chegar lá, que nunca vou desistir, que quando chegar lá vou voltar a agradecer a quem me ajudou.” “Poderia melhorar articulando melhor as notas e soprando com menos força.” “Eu vou treinar muito”

Veloso (2012, p.49), percorrendo a perspetiva de Bennett Reimer, afirma a determinado ponto que, no contexto de Educação Musical, “... é o sentimento que qualifica e dá forma às interações entre as crianças e os diversos sons musicais. É o sentimento que inicia os processos de criação de significado, de aprendizagem e construção de conhecimento”. Talvez por este motivo se encontre, na riqueza dos discursos dos alunos, uma dupla ascensão instigada pelo questionamento: a do vocabulário musical, adequadamente aplicado e articulado, e a da partilha de sentimentos, positivamente orientada.

Capítulo 4: Conclusões e recomendações

O presente capítulo sintetizará as conclusões encontradas, percorrendo o roteiro das questões de investigação que orientaram o estudo. Considerando os resultados obtidos e as potencialidades do tema, este capítulo apresentará uma reflexão geral sobre o percurso investigativo, fazendo referência ao contributo do conhecimento produzido, à sua aplicabilidade na educação em geral e, em particular, no ensino da música. Ulteriormente referir-se-ão algumas recomendações para investigações futuras.

4.1. Respostas às questões de investigação

Questão 1: Que incentivos ao questionamento poderão ser integrados nas estratégias de ensino, de modo a favorecerem o pensamento metacognitivo dos alunos em Iniciação Musical?

Resposta 1: Partindo das conceções dos alunos, foi possível identificar algumas abordagens capazes de estimularem os alunos a colocarem questões no âmbito das aulas de Iniciação Musical:

- Promover uma atmosfera segura na sala de aula

O medo de errar, o medo de ser alvo de troça, a insegurança e a vergonha associadas, inibem os alunos de participarem de forma inquisitiva. Tal como nos refere Tomlinson (2008), no ideal perfil de uma comunidade de aprendizagens, o respeito mútuo não se negocia ou obriga. Este surge naturalmente das atitudes adotadas pela equipa, quando se assume, como compromisso conjunto, o valor das emoções. Neste contexto o professor tem a responsabilidade de criar, na sala de aula, um ambiente seguro no qual o erro é perspectivado como ponto de partida para uma evolução. Por outro lado, as dinâmicas da sala de aula devem ser geridas através de emoções positivas, orientadas por ambos os valores da democracia e da inclusão. De acordo com Nosich (2011), o pensamento crítico não pode ser visto de forma dissociada das emoções. Existem emoções capazes de toldar a reflexão crítica, mas

também de a iluminar. Em concreto, o “medo de errar” ou o “medo de fazer má figura” constituem entraves imediatos à reflexão crítica. Se, por um lado, nenhuma competência importante é adquirida sem a falha; por outro, a não exposição das ideias e dos pensamentos pode colocar em causa ideias ou soluções originais acerca de problemas.

- Promover um clima de escuta na sala de aula

O ruído ou as participações sobrepostas são apontados como elementos constrangedores ao questionamento. Os alunos indicam apreciar ouvir os seus colegas, na medida em que aprendem com as referências dos seus pares, colmatando dúvidas, encontrando questões semelhantes às suas, escutando o *feedback* que entretanto vai surgindo. Haynes (2002) informa, de facto, que a tarefa da audição ativa estimula uma expansão em ambos os domínios intelectual e emocional. Sendo a audição a razão central da existência da música e o objetivo constante e final do ensino da música (Swanwick, 1979), a relevância em estimular-se esta postura ganha ainda maior amplitude. Um aluno escutará quanto mais eficazmente, quanto mais desenvolver, no contexto do seu quotidiano escolar, competências individuais, sociais e emocionais empáticas.

- Apoiar os alunos nas suas aprendizagens, facultando permanente *feedback*

É constatável que as vozes dos alunos reforçam o que há muito é defendido pela pedagogia: a extrema importância de se dar retorno aos processos de aprendizagem, através de um *feedback* contínuo, sistemático e capaz de promover segurança e bem estar na sala de aula. Na sua qualidade motivacional, esta estratégia informa os alunos acerca da sua evolução em relação a desejados objetivos, mantendo-os envolvidos no esforço em melhorar as suas aprendizagens. No que a isto concerne, há a considerar que é absolutamente fundamental traçar objetivos realistas e adaptados às situações dos alunos, uma vez que, quando demasiado complexos, podem gerar desencorajamento ou a

experiência do fracasso (Shute, 2008). A Música, em particular, sendo uma atividade artística performativa na qual os alunos se expõem para um público (os outros alunos, a professora), exige um *feedback* revestido por uma sensibilidade apurada, de modo a evitar que os já mencionados medos se instalem. Trata-se de ir ao encontro do que Glover e Ward (2004) defendem: prestar atenção ao trabalho singular e individual que cada criança está a desenvolver nas aulas de música, oferecendo espaços de debate no sentido de se identificar o que foi ou não adequadamente feito. Quando assim considerada, como pudemos verificar pela análise e pela interpretação dos dados recolhidos, a ação de atribuir *feedback* resulta num agenciamento colaborativo de sentidos que facilitam a compreensão das experiências musicais, possibilitando o desenvolvimento de comportamentos metacognitivos.

Questão 2: Será que a avaliação formativa, baseada no questionamento colaborativo e articulado com o ensino, melhora o desempenho dos alunos na Iniciação Musical?

Resposta 2:

No âmbito desta investigação procurou-se implementar diversas estratégias de avaliação formativa encontrando-se, na sua definição, características que reforçam e fundamentam a presença de um questionamento na sala de aula. Em primeiro lugar, ao constituir parte integrante das estratégias de ensino e de aprendizagem, e portanto sendo libertada de uma aparição formal e circunscrita a determinados momentos, a avaliação formativa assume um caráter sistemático (Roldão, 2000). Tendo como intuito recolher informações qualitativas para orientar professor e alunos, entra em absoluto acordo com a lógica da questão: Por um lado, quando proferidas pelos alunos, as questões ajudam os mesmos a nomearem e a contextualizarem os seus problemas, permitindo-nos aceder à forma como raciocinam ou vivenciam a música (Barret, 2005). Por outro lado, quando agenciadas pelo professor, as questões podem potenciar uma auscultação das situações dos alunos e também promover a atribuição de sentidos, a

construção de compreensões conceituais, bem como a concepção de novas ideias (Kleimenhagen, 2010).

Considerando estes pressupostos basilares, podemos referir como tendo sido aplicadas, na concretude do estudo empírico, as seguintes estratégias de avaliação formativa:

Em primeiro lugar, a operacionalização de um questionamento orientado para a diagnosticção de raciocínios, em detrimento da gratuita oferta, da antecipação ou da sobreposição de respostas por parte do professor. Em segundo lugar, a aplicação de um questionamento preocupado em abordar o erro de forma construtiva, conduzindo os alunos a elaborarem apreciações críticas acerca dos seus desempenhos. Uma terceira estratégia, também ela fundamental, foi a consolidação da rotina da identificação e da negociação de objetivos de aprendizagem, crescentemente orientada para as mãos dos alunos e para a sua responsabilização no processo. Finalmente, a promoção de atividades na sala de aula capazes de instituírem hábitos reflexivos, críticos e autorreguladores, tais como a realização de exercícios de escrita metacognitivos em torno da sua evolução nas diferentes áreas estudadas em Iniciação Musical.

Os resultados apontam que a conjugação destas diferentes estratégias surtiu uma melhoria inequívoca nas aprendizagens dos alunos em Iniciação Musical. Consideramos como fortes indicadores:

- A visível transformação na dinâmica da comunidade, nomeadamente na crescente segurança que os alunos demonstraram em verbalizar dúvidas, não temendo a falha, bem como na não hesitação em pedir ajuda à professora e aos próprios colegas de turma.
- A visível transformação na forma como passaram a perspetivar as suas aprendizagens: Se, no início, os alunos pareciam incapazes de identificar sucessos nas suas práticas musicais,

com o decorrer do tempo esta atitude mudou substancialmente. Os alunos começaram a elaborar balanços dos seus sucessos e insucessos, apresentando entusiasmo em superar as dificuldades por eles identificadas.

- A vontade e iniciativa em definir objetivos de aprendizagem.
- A revelação de uma crescente maturidade do vocabulário científico da área, mobilizado quer nas suas participações orais na sala de aula, como nos depoimentos escritos.
- A demonstração de um maior envolvimento nas aprendizagens associada a uma prática de autorregulação.
- O desenvolvimento do pensamento metacognitivo, claramente demonstrado na evidência das reflexões escritas pelos alunos.

Questão 3: Quais as práticas pedagógicas que promovem o questionamento colaborativo eficaz na sala de aula de Iniciação Musical?

Resposta 3:

A resposta a esta questão pode ser encontrada, de certo modo, na síntese das anteriores. Gostaria, contudo, de começar por salientar que o ponto de partida para a implementação das estratégias criadas, com base na ideia de questionamento, constituiu-se na reflexão e na negociação das normas. Embora construídas de uma forma genérica, quer isto dizer, com caráter de aplicação transversal a todas as áreas, foi possível verificar, no decurso da prática, uma imediata aplicação à especificidade da Música. A título de exemplo, a enunciação “Ouvir com atenção a pergunta”, pode ser imediatamente transferida para o contexto “Ouvir com atenção o exemplo/excerto musical/colega ou

professora a tocarem ou a cantarem”. Esta flexibilidade aumentou as potencialidades das próprias normas no contexto particular das aulas de Iniciação Musical, principalmente ao estimular a capacidade de escuta. Como consequência, foi possível verificar um desenvolvimento das competências relacionadas com a discriminação auditiva, muito visível na exploração de repertório cantado ou tocado.

As práticas pedagógicas exploradas, no sentido de promoverem um questionamento colaborativo eficaz na sala de aula de Iniciação Musical, tiveram assim como motor de arranque as normas. Estas assumiram um papel fundamental, porque além de despertarem disposições associadas a este agir, fortaleceram as relações sociais dentro da turma. De facto, ao alertarem continuamente para atitudes construtivas, como por exemplo, o não receio de errar e o nutrir respeito pelo outro, as normas estabeleceram um quadro de valores que crescentemente foi sendo apropriado, compreendido e seguido pelos alunos, em colaboração com a professora. Daqui surgiram outras práticas que deixamos como sugestão, pela efetividade que encontramos neste estudo de caso: A atribuição de um *feedback* facilitador, ou seja, que providencia pistas e orientação, não adotando uma forma diretiva (que apenas corrige); o recurso à avaliação formativa, enaltecendo-se a função que a questão pode aqui ocupar; o recurso a estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação alternativas, tais como a elaboração de mapas conceituais ou os exercícios de escrita metacognitivos. É evidente que muitas outras práticas poderiam ter tido lugar, dada a multiplicidade de estratégias que inclusive encontramos ao longo da nossa revisão do estado da arte. A escolha destas, e não de outras, relevaram do contexto e da situação dos alunos com que lidamos, tendo tido como principais intenções participar numa melhoria das suas aprendizagens, bem como conseguir contribuir positivamente na forma como vivenciam as experiências em música. De salientar que algumas das estratégias implementadas ganharam vida a partir da forma como os fenómenos foram acontecendo no quotidiano escolar, ou

seja, como consequência de uma flexibilização do desenvolvimento curricular, considerando o contexto e os participantes. Tais são exemplos as aulas criadas tendo por base as questões e os pedidos dos alunos.

Não obstante termos verificado uma transformação significativa no pensamento metacognitivo dos alunos, é relevante assinalar que identificamos, contudo, como objetivo não inteiramente alcançado, a ainda relutância dos alunos em colocarem questões. Sendo difícil explicar inteiramente os por quês desta realidade, a isto atribuímos, em parte, a dificuldade em contrariar toda uma cultura escolar construída ao longo dos quatro anos de escolaridade, bem como o curto período de tempo em que decorreu o estudo.

4.2. Reflexão geral sobre o percurso investigativo e os resultados obtidos

Embora debruçando-se na especificidade do questionamento enquanto estratégia de ensino, de aprendizagem e de avaliação nas aulas de Iniciação Musical, o presente estudo procurou movimentar-se dentro de um vasto quadro de valores que olham a *Pessoa* na sua plenitude. Por esta razão considerou-se essencial começar por uma reflexão mais abrangente, de pendor filosófico, retirando-se contributos dos discursos em torno do conceito de comunidades de aprendizagem ou dos princípios construtivistas da aprendizagem. Aqui se encontraram as interessantes perspetivas de Bowman (2009), Regelsky (2005;2007) e Schmidt (2005;2012), que olham o ensino da música como uma atividade que deve ser orientada principalmente por princípios éticos, e não puramente técnicos.

Um dado inultrapassável é que a literacia musical se refere à capacidade de cada sujeito atribuir sentido às suas experiências musicais, não podendo esta ser marginal à construção de identidade – reflexão das experiências, síntese das aprendizagens (Wenger, 2010) ou, de igual modo relevante, não podendo ser periférica ao desenvolvimento

do pensamento musical (Wiggins, 2001). A literacia musical está associada a atitudes que exigem um determinado nível de independência ou de autonomia – poder-se-á dizer neste contexto, a um determinado nível de questionamento.

Apontamos como contributo do conhecimento produzido nesta pesquisa sobre o questionamento, em relação aos estudos existentes, a exploração e a partilha de metodologias associadas ao uso de um questionamento pensado na sala de aula no ensino da música (1º ciclo).

Embora tratando-se de estudo de caso, e portanto, dada a sua natureza, não aspirar ao estabelecimento de generalizações, consideramos que o presente estudo abre janelas à reflexão sobre as práticas - uma das características distintivas do profissional do ensino. Potenciado pela auto-observação das estratégias de questionamento na sala de aula, o trabalho investigativo favoreceu o desenvolvimento do meta-ensino, abrangendo a exploração não apenas das respostas escritas pelos alunos (reflexões e construções dos mapas conceituais), mas também das de caráter não-verbal (potenciada pelo visionamento de videogravação das aulas).

Por outro lado, relevou que as perceções e as experiências dos alunos em relação à prática do questionamento na sala de aula, nomeadamente nos domínios emocional, cognitivo e comportamental, exercem profunda influência nos agires que assumem dentro da sala de aula. A curiosidade, o poder dialogar e partilhar emoções num clima seguro e de escuta, o facto de se sentirem apoiados nas suas aprendizagens através de um *feedback* regular, são fatores identificados como potenciadores do questionamento e que, por esta razão, devem ser seriamente considerados pelo profissional de ensino, quer enquanto facilitador de aprendizagens, quer enquanto educador. No sentido reverso, ponderar os obstáculos identificados pelos alunos, em especial os seus medos (o medo de errar, de se expor, de ser alvo de troça), implicará adotar uma postura mais democrática e orientada por valores dentro da sala de aula de Iniciação Musical.

O que é que então ajudará os alunos a pensar e a aprender melhor? Na experiência deste estudo empírico, consideramos como sendo valiosas (deixando como sugestão) as estratégias associadas ao estabelecimento de normas de questionamento, à construção de mapas conceituais, bem como à gestão da questão enquanto instrumento de avaliação formativa - contrariando a tendência em instrumentalizá-la para fins imediatos ou associados à verificação da memória a curto prazo.

Na conjugação de todos estes aspetos mencionados, consideramos assim que a representatividade dos resultados apontam para a existência de um potencial inscrito nestas estratégias, legitimando futuras investigações mais aprofundadas neste ramo, algumas das quais proporemos adiante.

Reconhecemos, contudo, algumas limitações no desenvolvimento do estudo empírico. O facto de termos optado por operacionalizar as estratégias nas três disciplinas que fazem parte da componente vocacional – classe de conjunto, formação musical e instrumento, conduziu a um determinado grau de dispersão pelas mesmas. Esta abrangência dificultou, na nossa opinião:

1) A escolha de reportório, mediante os tempos disponíveis na calendarização da I-A;

2) A seleção de critérios, considerando a especificidade de cada disciplina, fundamental para a lógica formativa da avaliação;

3) A elevação da investigação a um terceiro nível: apresentação e exploração, com os alunos, de uma taxonomia de questões (tal como, por exemplo, a relatada por Walsh e Sattes (2005), no ponto 5.4.3.).

4.3. Recomendação para futuros estudos

Este estudo resulta da tentativa em explorar algumas das dimensões do questionamento, considerando a sua cumplicidade com o

desenvolvimento do pensamento, tendo assim procurado compreender quais as repercussões da aplicação de estratégias no contexto específico do ensino da música no 1º ciclo. Embora constitua uma primeira contribuição na investigação em torno do tema, na especificidade do ensino da música em Portugal e, em particular, no 1º ciclo de estudos, seria pertinente alargar a pesquisa a outros domínios. Sugerimos como recomendações futuras:

- A concretização de um estudo mais longitudinal e, ao mesmo tempo, colaborativo. Por um lado, parece-nos pertinente alongar o período de investigação, na medida em que possibilitaria experimentar e criar novas estratégias na especificidade da música, bem como favorecer uma vivência mais alargada e consolidada por parte dos alunos. No contexto específico do 1º ciclo, seria também relevante conseguir mobilizar professores de outras áreas (professores titular, das ofertas complementares e AECS), por forma a criar-se uma cultura escolar em torno do questionamento que evitasse cair na dispersão ou na incongruência das práticas.
- Temos ainda o estudo da relação entre as práticas de questionamento e a compreensão dos alunos, nas áreas da música que apelam a um maior nível de criatividade. De facto, a improvisação e a composição são domínios férteis para a ascensão de questões, na medida em que os músicos (alunos) são obrigados a tomar decisões individuais e autónomas. Por outro lado, as questões relacionadas com a escolha de determinada orquestração, arranjo, ou até mesmo com a seleção de dinâmicas, não encontram uma singular resposta, e potenciam um debate reflexivo que entra nos domínios da expressividade.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa Editores.
- Allsup, R. E., & Baxter, M. (2004). Talking about music: Better questions? Better discussions! *Music Educators Journal*, 91(2), 29-33. doi:10-2307/3400046
- Arias, J. O., & Yera, A. P. (1996). O que é a pedagogia construtivista? *Rev. Educação Pública*, 5(8), pp. 11-22.
- Armstrong, T. (2008). *Inteligências múltiplas na sala de aula* (2º ed.). São Paulo: Artmed.
- Barell, J., Liebmann, R., & Sigel, I. (1988). Fostering thoughtful self-direction in students. *Educational Leadership*, 45(7), 14-17.
- Barret, J. R. (2005). Planing for understanding: A reconceptualized view of the music curriculum. *Music Educators Journal*, 91(4), 21-25. doi:10.2307/3400154
- Bond, N. (2008). Questioning strategies that minimize behavior problems. *Kappa Delta Pi Record*, pp. 41-45.
- Bowman, W. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music*, 2, 109-128.
- Bresler, L., & Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. In L. Bresler, R. Stake, & R. Colwell (Ed.), *The handbook of research in music education* (pp. 75-90). New York: Macmillan.
- Brophy, T. S. (2000). *Assessing the developing child musician: a guide for general music teachers*. Chicago: Gia Publications, Inc.

- Butler-Kisber, L. (2011). Inquiry: perspectives, processes and possibilities. *Learning Landscapes*, 4(2).
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como projecto antropológico* (444^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Checkley, K. (1997). The first seven... and the eight: a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Ciardiello, A. V. (1993). Training students to ask reflective questions. *Clearing House*, 66(5), 312-314. doi:10.1080/00098655.1993.9956002
- Ciência, M. d. (2013). *Metas de Aprendizagem*. Obtido de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes* (1^a ed.). República do Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3^a ed.). USA: Sage Publications, Inc.
- Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2002). As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria das escolas. *Instituto de Inovação Educacional*, pp. 1-25.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dodge, P. R. (2011). *Managing school behavior: a qualitative case study*. Doctoral dissertation, Iowa State University, USA.
- Educação, M. d. (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo*.
- Elder, L., & Paul, R. (2005). *The art of asking essencial questions*. USA: Foundation for Critical Thinking.

- Elliott, J. (2006). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169-185. doi: 10.1111/j.1467-9752.2006.00510.x
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Paz, A. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: FPCEL.
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, 17(2), 421-431.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. Â. (2002). A música no ensino básico: por uma prática sustentada. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4(7), pp. 13-26.
- Fireman, G., Kose, G., & Solomon, M. (2003). Self-observation and learning: the effect of watching oneself on problem solving performance. *Cognitive Development*, 18(3), 339-354.
- Fusco, E. (2012). *Effective questioning strategies in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through reflective practice - a practical guide for action* (2^a ed.). United States of America: Routledge.
- Glover, J., & Ward, S. (2004). Assessing, recording and reporting children's learning in music. In J. Glover, & S. Ward, *Teaching music in the primary school* (2^a ed., pp. 62-73). London-New York: Continuum.
- Hale, C. L., & Green, S. K. (2009). Six key principles for music assessment. *Music Educators Journal*, 95(4), 27-31. doi:10.1177/0027432109334772

- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-643. doi: 10.1111/j.1467-6486.2006.00605.x
- Hannel, I. (2003). Insufficient questioning. *Kappa Delta Pi Record*, 91(3), 65-70.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. USA: Routledge.
- Hussin, H. (Setembro de 2006). Dimensions of questioning: a qualitative study of current classroom practice in Malaysia. *Teaching English as a Second Foreign Language*, 10(2), 1-18.
- James, E. A., Milenkiewieck, M. T., & Bucknam, A. (2008). Qualitative data collection. In E. A. James, M. T. Milenkiewieck, & A. Bucknam, *Participatory action research for educational leadership: using data-driven decision making to improve schools* (pp. 65-84). London: Sage.
- Johnson, D. C. (2011). The effect of critical instruction on verbal descriptions of music. *Journal of Research in Music Education*, 59(3), 257-272. doi:10.1177/0022429411415860
- Kassner, K. (1998). Would better questions enhance music learning? *Music Educators Journal*, 84(4), 29-36. doi: 10.2307/3399113
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2008). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Strategies of Qualitative Inquiry* (3^a ed., pp. 271-330). USA: Sage Publications.
- Kleimenhagen, M. M. (2010). The effects of quality questioning on comprehension, critical thinking skills and recall of fourth grade

reading students. *Master of science degree in Education, University of Wisconsin-Stout*. Broadway, United States.

Koechlin, C., & Zwaan, S. (2006). *Q tasks: how to empower students to ask questions and care about answers*. Canada: Pembroke Publishers.

Latham, A. (1997). Asking students the right questions. *Educational Leadership*, 54(6), 84-85.

Lave, J. (1996). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Tesley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.

Lehman, P. R. (2008). Getting down to basics. In T. S. Brophy, *Assessment in music education: integrating curriculum, theory, and practice* (pp. 20-27). Chicago: GIA Publications.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Porto: LIDEL.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4^a ed.). London: Sage Publications.

McAllister, L. S. (2010). Should music lessons be fun? *American Music Teacher*, 59(4), pp. 16-19.

McComas, W. F., & Abraham, L. (2005). *Asking more effective questions*. Obtido em 29 de Abril de 2013, de cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/Asking_Better_Questions.pdf

Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher* (3^a ed.). USA: Pearson Merrill Prentice Hall.

Moreira, A. C. (2006). As questões dos alunos na avaliação em Química. *Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro*. Aveiro, Portugal.

- Moreira, I. (2013). A aplicação do teste de aptidão musical PMMA de Edwin Gordon em crianças do 1º ciclo na região do Vale do Ave e Médio Ave. *Dissertação de mestrado, Universidade Católica do Porto*. Porto, Portugal.
- Nosich, G. M. (2011). *Aprender a pensar criticamente: um manual para estudantes de todas as áreas curriculares*. Porto: Universidade Católica Editora - Porto.
- Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Orvalho, L. (2010). A estrutura modular dos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso. *Dissertação de Doutoramento, Universidade Católica do Porto*. Porto: Portugal.
- Orvalho, L., & Alonso, L. (2011). A estrutura modular dos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, pp. 77-118.
- Pagliari, M. M. (2011). *Exemplary classroom questioning: practices to promote thinking and learning*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Pedome, A. V. (2013). *Ações TEIP*. Obtido de <http://www.aepedome.net/>
- Pedome, A. V. (2013). *Projeto Educativo*. Obtido de <http://www.aepedome.net/>
- Peen, T. Y., & Arshad, M. Y. (2012). Teacher and student questions: a case study in Malaysian secondary school problem-based learning. *Asian Social Science*, 10(4), 174-181.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Pires, C. (2011). O 1º ciclo do ensino básico como "problema" de política educativa: definição de uma problemática em torno do conceito de "Escola a Tempo Inteiro". In C. Gonçalves, & C. Tomás, *Atas do V encontro do CIED - Escola e Comunidade* (pp. 197-204). Lisboa: CIED.
- Powers, K. (2011). Going mental. *Teaching Music*, 18(6), 40-44.
- QUIA, T. Q. (2008). *Effective questioning workbook - Questioning to promote learning*. Obtido em 19 de Abril de 2012, de http://tlp.excellencegateway.org.uk/tlp/pedagogy/assets/documents/effective_questioning_workbook.pdf.
- Ramsey, I., & Gabbard, C. (1990). Questioning: an effective teaching method. *Clearing House*, 63(9), 420-423.
- Regelski, T. A. (2005). Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Visions of Research in Music Education*, 1-24.
- Regelski, T. A. (2007). The ethics of music teaching as profession and praxis. *Visions of Research In music education*, 1-34.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor* (2º ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Saldaña, J. (2009). An introduction to codes and coding. In J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* (pp. 1-31). London: Sage .
- Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: creating new frameworks for learning music through a Freirian erspective. *Visions of research in music edcuation*, 1-14.
- Schmidt, P. K. (2012). Critical leadership and music educational practice. *Theory into practice*, 51(3), 221-228. doi: 10.1080/00405841.2012.690303

- Scott, S. (2012). Constructivist perspectives for developing and implementing lesson plans in general music. *General Music Today*, 25(2), 24-30. doi: 10.1177/1048371311398285
- Seabra, F. B. (2012). O ensino da expressão musical e dramática no 1º CEB - o caso da região autónoma da Madeira. Uma visão curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), pp. 197-216.
- Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54(4), 384-393.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153-189.
- Soares, D. M. (2012). O ensino da música no 1º Ciclo do ensino básico: das orientações da tutela à prática letiva. *Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra*. Coimbra, Portugal.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3ª ed.). Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: Sage Publications.
- Suter, W. N. (2012). Part IV: Design and analysis. In W. N. Suter, *Introduction to educational research: a critical thinking approach* (2ª ed., pp. 342-386). London: Sage.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor: NFER-NELSON.
- Tekene, L. M. (2008). Pedagogy of teaching young children through questioning and responding. *Early Childhood Australia National Conference*. Canberra.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., & DiRocco, D. (2009). Questioning the questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46(1), 39-43.
- Tomlison, A. C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes capacidades*. Porto: Porto Editora.

- Trigo, L. R., Moreira, I., Cruz, C., & Rosário, P. (2010). O processo de ensino-aprendizagem no 1.º ano da universidade: o papel do questionamento na sala de aula. *[Resumos] I International Conference Learning and Teaching in Higher Education* (p. 60). Évora: Universidade de Évora.
- Turner, M. E. (2006). Child-centered music strategies and the teachable moment. *General Music Today*, 19(3), 17-20. doi: 10.1177/10483713060190030105
- Vale, R. D. (15 de Março de 2013). The value of asking questions. *Molecular Biology of the Cell*, 24, pp. 680-682. doi: 10.1091/mbc.E12-09-0660
- Veloso, A. L. (2012). Voar até ao Comboio dos Segredos: a construção de significados partilhados no desenvolvimento do pensamento musical em crianças do 1º Ciclo do EB. *Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro*. Aveiro, Portugal.
- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como fator de instabilidade e desmotivação. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, & M. P. Uzquiano, *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: programa, resumos e actas* (pp. 530-537). Braga: Cied, Universidade do Minho.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2005). *Quality questioning: research-based practice to engage every learner*. USA: Corwin Press.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2011). *Thinking through quality questioning: deepening student engagement*. USA: Corwin, a Sage Company.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2012). *Thinking through quality questioning: activity packet*. Obtido de <http://brainchildblog.com/wp-content/uploads/2012/02/Walsh-Sattes-PDF.pdf>

- Webster, P. (2011). Construction of music learning. In R. Colwell, & P. R. Webster (Edits.), *MENC Handbook of research on music learning* (Vol. 1, pp. 35-83). Oxford: Oxford University Press.
- Webster, P., & Richardson, C. (1993). Asking children to think about music. *Arts Education Policy Review*, 94(3), 7-11. doi:10.1080/10632913.1993.9936910
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.). Springer Verlag and the Open University.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2006). *Communities of practice and their value to organizations*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education. *Music Educators Journal*, 93(3), 36-42. doi: 10.1177/002743210709300318
- Wolk, S. (2003). Hearts and minds. *Educational Leadership*, 61(1), 14-18.
- Wolk, S. (2008a). Joy in school. *Educational Leadership*, 66(1), 8-14.
- Wolk, S. (2008b). School as inquiry. *Phi Delta Kappan*, 90(2), 115-122.
- Woodford, P. (1996). Developing critical thinkers in music. *Music Educators Journal*, 83(1), 27-32. doi: 10.2307/3398991
- Young, S. (2004). Music in the classroom at key stage 2. In J. Glover, & S. Ward, *Teaching music in the primary school* (2^a ed., pp. 105-134). London-New York: Continuum.

Legislação

Lei nº. 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº. 237 – I Série.
Assembleia da República.

Decreto-Lei nº. 286/89 de 29 de agosto. Diário da República nº. 198 – I
Série. Ministério da Educação.

Lei nº. 115/97 de 19 de setembro. Diário da República nº. 217 – I Série-
A. Assembleia da República.

Decreto-Lei nº. 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República nº. 15 – I
Série-A. Ministério da Educação.

Declaração de retificação nº. 4-A/2001 de 28 de fevereiro. Diário da
República nº. 50 – I Série-A. Presidência do Conselho de
Ministros.

Decreto-Lei nº. 209/2002 de 17 de outubro. Diário da República nº.
240 – I Série-A. Governo?

Lei nº. 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República nº. 166 – I Série
A. Assembleia da República.

Despacho nº. 12 591/2006 de 16 de junho. Diário da República nº. 115
– II Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº. 19 575/2006 de 25 de setembro . Diário da República
nº. 185 – II Série. Ministério da Educação.

Despacho nº. 17 932/2008 de 3 de julho. Diário da República nº. 127 –
2ª Série. Gabinete do Secretário Geral de Educação.

Lei nº. 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República nº. 166 – I Série.
Assembleia da República.

Decreto-Lei nº. 94/2011 de 3 de agosto. Diário da República nº. 148 – I
Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº. 17 169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República nº. 245 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº. 15 971/2012 de 14 de dezembro. Diário da República nº. 242 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº. 5 306/2012 de 18 de abril. Diário da República nº. 77 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº. 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº. 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº. 10 874/2012 de 10 de agosto. Diário da República nº. 155 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº. 7 486/2013 de 11 de junho. Diário da República nº. 111 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº. 91/2013 de 10 de julho. Diário da República nº. 131 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo A: Quadro síntese dos processos mentais de ordem inferior, segundo a taxonomia de Bloom (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008)

Quadro 15: Processos mentais de ordem inferior segundo a taxonomia de Bloom - Descrição de objetivos de instrução, ações e questões relacionadas (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008)

	Objetivos de Instrução	Ações relacionadas	Tipo de Questões
Processos Mentais de Ordem Inferior	<p>1. Conhecimento</p> <p>Verificar a situação dos alunos em relação a determinadas informações/conteúdos/saberes. Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem determinados termos? • Conhecem factos específicos? • Conhecem determinados métodos e procedimentos? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir ✓ Descrever ✓ Identificar ✓ Listar ✓ Nomear ✓ Reconhecer ✓ Reproduzir ✓ Selecionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem foi? • O que é? • Onde? • Quando? • Podes enumerar? • Podes descrever o que aconteceu? • Qual é a função de...?
	<p>2. Compreensão</p> <p>Descobrir até que ponto os alunos compreendem determinada matéria. Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendem factos e princípios? Interpretam informação verbal? • Justificam métodos e procedimentos? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Converter ✓ Defender ✓ Distinguir ✓ Parafrasear ✓ Explicar ✓ Prever ✓ Reescrever ✓ Sumariar 	<ul style="list-style-type: none"> • O que queres dizer quando...? • Podes explicar o que está a acontecer? • Podes pensar em....? • Qual é a melhor resposta...? • Como descreverias pelas tuas próprias palavras...? • Por que razão achas que as coisas aconteceram deste modo?
	<p>3. Aplicação</p> <p>Descobrir até que ponto os alunos conseguem aplicar os conhecimentos que já detêm em novos contextos. Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicam conceitos e princípios em novas situações? • Demonstram um uso correto de um método ou procedimento? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar ✓ Alterar ✓ Demonstrar ✓ Descobrir ✓ Ilustrar ✓ Manipular ✓ Modificar ✓ Operar ✓ Relacionar ✓ Resolver 	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo utilizarias....? • Que outros exemplos podes encontrar...? • O que é que aconteceria se...? • De que outra forma poderias planear...? • Que factos escolherias para demonstrar....? • A partir da informação dada consegues desenvolver uma série de instruções?

Anexo B: Quadro síntese dos processos mentais de ordem superior, segundo a taxonomia de Bloom (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008)

Quadro 16: Processos mentais de ordem superior segundo a taxonomia de Bloom - Descrição de objetivos de instrução, ações e questões relacionadas (McComas & Abraham, 2005; QUIA, 2008)

		Objetivos de Instrução	Ações relacionadas	Tipo de Questões
Processos Mentais de Ordem Superior	4. Análise	<p>Pedir aos alunos para dividir os assuntos em partes; estudar a sua natureza; relacionar as suas relações com outras temáticas;</p> <p>Pedir aos alunos para aplicarem as suas aprendizagens em novos contextos. Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem pressupostos não enunciados? • Reconhecem relações lógicas no raciocínio? • Distinguem factos de inferências? • Avaliam dados? • Analisam a organização estrutural de um trabalho? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diferenciar ✓ Descriminar ✓ Distinguir ✓ Identificar ✓ Inferir ✓ Destacar ✓ Selecionar ✓ Separar ✓ Subdividir 	<ul style="list-style-type: none"> • Que evidencias consegues encontrar? • Que informações precisas para? • O que é que poderá isto significar? • A que conclusões podes chegar? • Como é que estas alterações ocorreram? • O que aconteceria se mudasses esta parte do processo? • Quais são os maiores problemas em...?
	5. Síntese	<p>Pedir aos alunos para construírem uma nova ideia; teoria; plano ou experimentação. Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discursam de uma forma bem organizada? • Propõem planos para experimentarem? • Integram conhecimento em diferentes áreas? • Formulam novos esquemas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Categorizar ✓ Combinar ✓ Compilar ✓ Compor; ✓ Criar; ✓ Desenhar; ✓ Gerar; ✓ Modificar; ✓ Planear; ✓ Reconstruir; ✓ Relacionar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que resolverias? • Como testarias? • Supõe que o que farias nesta situação? • Consegues ver uma possibilidade de solução? • Em quantas formas diferentes conseguirias ...?

		para classificarem objetos/eventos/ideias?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reorganizar; ✓ Sumarizar; ✓ Dizer/Escriver ✓ Explicar 	
	6. Avaliação	<p>Pedir aos alunos para avaliarem ou julgarem dados e processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliam a consistência de uma matéria? • Avaliam a adequação das conclusões retiradas de dados? • Avaliam o valor do trabalho utilizando <i>standards</i> de excelência? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliar ✓ Aceder ✓ Comparar ✓ Concluir ✓ Contrastar ✓ Criticar ✓ Descrever ✓ Diferenciar ✓ Discriminar ✓ Documentar ✓ Explicar ✓ Interpretar ✓ Justificar ✓ Relacionar ✓ Suportar 	<ul style="list-style-type: none"> • O que pensas acerca de ... ? • Até que ponto isto foi bem conseguido/efetivo? • Podes dizer qual das prestações foi melhor e por que razões? • Como é que aprovas ou desaprovas? • Qual é a tua opinião? • Como justificarias a decisão? • Existe alguma solução melhor?

Anexo C: Quadro dos tipos e das funções de questões segundo Walsh e Sattes (2011)

Quadro 17: Tipos e funções de questões segundo Walsh e Sattes (2011, pp. 25-27)

Tipo de Questão	Função na Instrução
<p>1. Questão Essencial</p> <ul style="list-style-type: none"> • É de caráter aberto e baseada em conceitos; • Integra factos em torno de uma ideia ou conceito. 	
<p>2. Questão ‘Gancho’</p> <ul style="list-style-type: none"> • É intencionalmente formulada para despertar o interesse e a curiosidade no aluno; • Não tem uma única resposta correta; • Reside no centro da aula ou unidade; • É expressa em linguagem clara, compreendida pelos alunos. 	<p>Motiva os alunos a envolverem-se ativamente em novos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite aos alunos responderem e a envolverem-se com os conteúdos, mesmo quando o seu conhecimento prévio acerca do assunto é parco; • Convida os alunos a referirem-se às suas experiências, opiniões e criatividade para se relacionarem com os conteúdos; • Evolve os alunos no pensamento e na especulação; • Encoraja os alunos a tornarem-se investigadores; • Torna as aprendizagens divertidas e análogas a uma aventura.
<p>3. Questão Diagnóstica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refere-se a um componente crítico de uma unidade ou aula; • É frequentemente formulada pelos professores 	<p>Ativa os conhecimentos já construídos anteriormente pelos alunos, bem como as suas preconcepções em relação a uma unidade ou aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolve os alunos em novas aprendizagens através da relação que estabelecem com conhecimentos anteriores; • Permite aos professores reunirem informações em relação ao estado de preparação dos alunos para aprenderem novos conteúdos.

Tipo de Questão	Função na Instrução
<p>4. Questão para verificar a Compreensão do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode ser previamente planeada ou surgir de forma espontânea; • Se for planeada, os professores devem considerar 	<p>Avalia até que ponto o aluno está a ir ao encontro da meta de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite ao professor aceder ao progresso dos aluno, podendo assim corrigir mal entendidos ou ajudar a preencher lacunas; • É uma das formas mais acessíveis e produtivas de avaliação formativa; • Ajuda os alunos a formarem mecanismo de autoavaliação.
<p>5. Questão Probatória</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surge normalmente nas interações entre alunos ou entre alunos/professor; • Presta especial atenção às respostas dos alunos que foram incorretas, incompletas ou pouco claras. 	<p>Ajuda os professores a apoiarem o pensamento dos alunos e a providenciar <i>scaffolding</i> para facilitar as aprendizagens e a compreensão dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procura assistir o aluno a esclarecer ou a entender a sua compreensão sobre determinado assunto; • Ajuda a apoiar os alunos nas suas aprendizagens.
<p>6. Questão de Inferência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Requer que os alunos usem evidências para tentarem chegar a conclusões; • Presta atenção ao pensamento dos alunos e é planeada para a aula; • Pede aos alunos para sintetizarem informações e sugere um determinado resultado. 	<p>Pede aos alunos para irem além das informações dadas ou evidenciadas, desenhando tentativas de conclusões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encoraja os alunos a encontrar pistas ou evidências; a analisarem hipóteses; a elaborarem determinações acerca de possíveis inferências; • Pede aos alunos para preencherem informações em falta; • Promove o pensamento crítico.

Tipo de Questão	Função na Instrução
<p>7. Questão de Interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pede aos alunos para atribuírem os seus significados e para pessoalmente avaliarem determinados conteúdos; • Exige critérios estipulados que sustentem as interpretações; • Pode ser mais apropriada sob a forma escrita. 	<p>Solicita que os alunos analisem um produto/evento/grande ideia/conceito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encoraja o pensamento independente; • Fomenta a prática da avaliação; • Permite aos alunos formar e exprimir opiniões pessoais.
<p>8. Questão de transferência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pede aos alunos para aplicarem informações num novo enquadramento; • Estimula a relevância das aprendizagens, principalmente se o novo enquadramento puder ser relacionado com situações da vida real dos alunos. 	<p>Requer que os alunos apliquem conhecimentos em novas situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a assimilar conhecimentos e a transferi-los para a memória a longo prazo; • Desafia os alunos, o que pode ser motivador; • Constrói autoeficácia e autoconfiança.
<p>9. Questão Preditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolve os alunos nas questões de carácter ‘E se...?’; • É de carácter aberto e portanto não tem uma única resposta correta. 	<p>Facilita o desenvolvimento de hipóteses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Providencia experiência em formar previsões sustentadas em evidências; • Apoia os alunos a pensar nas relações causa/efeito.
<p>10. Questão Reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pede aos alunos para avaliarem a sua relação pessoal com os conteúdos em estudo; • Deve ser planeada de forma a ser incluída em pontos estratégicos das aulas que encorajem o sentido de pertença e de autoria dos alunos. 	<p>Conduz os alunos a pensarem no investimento pessoal que imprimem nas suas aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoia o pensamento metacognitivo • Facilita a autoavaliação e a autorregulação.

Anexo D: Questionário “O quão curioso és?” (Koechlin & Zwaan, 2006, p.15, traduzido e adaptado por Reis, A., 2013)

Questionário “O quão curioso és?”¹

- Alguma vez levantas questões na sala de aula?

- Em que situações sentes que é fácil fazeres perguntas na escola e em casa?

- Em que situações te é difícil fazeres perguntas?

- **Gostas quando os teus colegas de turma elaboram questões?**

- **De que maneira é que as perguntas dos teus colegas de turma te ajudam a aprender?**

- **E de que forma é que as tuas próprias perguntas te ajudam a aprender?**

- **O que significa para ti ser curioso?**

-
-
- **Conheces alguém especialmente curioso? Partilha algumas das características psicológicas que identificas nessa pessoa curiosa**

ⁱ Questionário da autoria de Koechlin e Zwaan (2006), traduzido e adaptado por Antónia Reis no âmbito do desenvolvimento da sua dissertação, no Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica do Porto, sob orientação da Professora Luísa Orvalho.

Anexo E: Análise de conteúdo do questionário “O quão curioso és?” (Koechlin & Zwaan, 2006, p.15, traduzido e adaptado por Reis, A., 2013)

Quadro 18: Análise de conteúdo do questionário “O quão curioso és?”

Registo das Questões colocadas pelo professor	Dimensões/Categorias filtradas das respostas dos alunos	Subcategorias	Nº de Unidades de sentido	Unidades exemplificativas
1. Alguma vez levantas questões na sala de aula?	A - Respostas contextualizadas	A1 – Quando há dúvidas/dificuldades	4	“Sim, quando estou com muitas dúvidas.”
	B - Respostas de carácter fechado	B1 - Formuladas no presente do indicativo	9	“Sim, eu na sala de aula levanto questões.”
		B2 - Formuladas do pretérito perfeito.	1	“Sim, eu já formulei perguntas na sala de aula.”
	C - Respostas que se referem, de algum modo, à regularidade com que elaboram perguntam.	C1 – De vez em quando	2	“Às vezes levanto questões na sala de aula.”
		C2 - Nunca	3	“Não, eu nunca levanto questões.”
2. Em que situações sentes que te é fácil fazeres perguntas na escola e em casa?	D – Vivência de processos de ensino e de aprendizagem	D1 – Relação com aprendizagens significativas	1	“Eu sinto que na escola aprendo mais e é mais fácil fazer perguntas.”
		D2 – Superação de dificuldades e esclarecimento de dúvidas	4	“Quando tenho uma dúvida.”
		D3 – Curiosidade pelo saber	1	“Sinto que é mais fácil fazer perguntas na escola e em casa, quando estou curioso em saber mais sobre aquilo que estou a fazer tanto na escola como em casa ou outro sítio qualquer.”
		D4 – Relação com momentos de instrução	1	“Quando tenho um livro à beira ou quando a professora está a explicar.”
		D5 – Emergência de ideias sobre as experiências de aprendizagem	1	“Eu sinto que é fácil fazer uma pergunta é quando olho para alguma coisa e me vem alguma à cabeça, como por exemplo como se faz, como se toca...”
		D6 – Relação com o estudo das matérias	1	“Sinto fácil fazer as perguntas em casa e na escola quando estudo.”
	E – Sentimentos em relação a si e aos outros	E1 - Descontração	1	“Eu sinto que é mais fácil levantar perguntas em casa quando estou mais descontraído e na escola não há

				momentos em casos especiais.”
		E2 – Relação de privacidade com a pessoa a quem se dirige a questão	2	“Eu na escola acho mais fácil fazer perguntas quando estou com a professora Antônia Reis, pessoalmente (sozinha com ela). Eu sinto mais fácil fazer perguntas em casa quando estou só com o meu pai e com a minha mãe sozinha em casa.”
		E3 – Autoestima reforçada por feedback positivo	1	“Em casa sinto que é mais fácil levantar questões quando levo elogios e na escola nada me faz sentir para fazer perguntas em situações nenhuma.”
	F – Clima da sala de aula	F1 - Silêncio	1	“Sinto que é fácil fazer perguntas na escola e em casa quando está silêncio.”
	G – Grau de complexidade na enunciação de perguntas e vínculo emocional que se estabelece com as mesmas.		1	“É mais fácil fazer perguntas quando são perguntas fáceis e divertidas.”
	H – Descoberta da pertinência da questão		1	“Eu sinto que é fácil levantar questões quando me apercebo que vou questionar uma pergunta com sentido.”
3. Em que situações sentes que te é difícil fazeres perguntas?	I – Fatores pessoais e relacionais	I1 – Medo de errar/insegurança/vergonha	4	“Eu sinto que é difícil fazer perguntas quando estou em qualquer aula porque tenho vergonha de errar.” “Nas situações em que tenho vergonha.”
		I2 – Medo de enfrentar o público/vergonha	2	“Onde eu acho mais dificuldades em fazer perguntas é quando estão os meus colegas todos na sala de aula.”
		I3 – Medo de ser alvo de troça	1	“É-me difícil fazer perguntas quando sei que a dúvida que tenho toda a gente sabe a resposta e acham que é fácil.”
		I4 – Ambientes em que se sentem hostilizados	2	“É mais difícil fazer perguntas quando estão zangados comigo.”
		I5 – Ambientes em que não se sentem apoiados nas suas aprendizagens.	1	“Quando e estou em casa porque em casa a mãe e o pai não percebe e também as minhas irmãs não me ajudam.”
	J – Fatores relacionados com o pensamento	J1 – Falta de clareza/dificuldade em enunciar	1	“É difícil porque eu penso e penso mas eu embaralho-me todo.”
		J2 – Incompreensão das perguntas/dificuldade em responder	1	“Fazer perguntas à professora Antônia é muito difícil porque eu não consigo responder às perguntas da professora.”
		J3 – Hesitação causada pela dúvida	1	“É-me difícil fazer perguntas quando eu tenho muitas dúvidas.”


	K – Postura adotada na sala de aula	K1 - Desatenção	2	“porque às vezes eu estou desatenta e depois não sei o que disse.” “Para mim é difícil fazer perguntas quando estou meio a dormir porque tenho medo de levantar uma pergunta estúpida.”
	L – Clima na sala de aula	L1 - Ruído	1	“É difícil fazer perguntas quando está muito barulho.”
		L2 – Sobreposição de participações	1	“... quando está muita gente a falar.”
4. Gostas quando os teus colegas de turma elaboram questões?	M – Aspectos positivos identificados	M1 – Melhoria das aprendizagens	8	“Sim, gosto quando os meus colegas de turma elaboram perguntas pois fico a aprender mais.” “Sim, eu gosto porque assim eu aprendo mais do que estar à beira de um livro.” “Gosto sim, aprendo coisas que não sabia.” “Sim, porque todos os colegas dizem questões e eu não sei.”
		M2 – Escuta do feedback atribuído pelo professor	1	“Sim, porque se a professora responder à pergunta e se eu tiver a dúvidas assim já sei a dúvida.”
		M3 – Identificação de dúvidas /perguntas comuns	1	“Sim, porque pode ser a mesma questão do que eu.”
		M4 – Partilha de ideias e identificação de modelos de referência	5	“Sim, gosto de ouvir os meus colegas.” “Sim, porque me ajuda a aprender e a não fazer as mesmas algumas são bem estúpidas.” “Eu adoro quando os meus colegas falam em questões mas gosto de ouvir mais a uma aluna.”
	M5 – Felicidade sentida pelo professor	1	“Sim, eu gosto que os meus colegas elaborem porque assim a professora fica muito contente.”	
	N – Aspectos negativos identificados	N1 – Perceção do Outro como sendo uma “má” referência	1	“Não, porque significa que eles não sabem fazer aquela pergunta.”
5. De que maneira é que as perguntas dos teus colegas de turma te ajudam a aprender?	O – Colmatação de lacunas nos saberes, esclarecimento de dúvidas, auxílio à compreensão		8	“Os meus colegas ajudam-me a aprender quando tenho dúvidas.” “... ajudam-me a aprender e a compreender mais com as respostas.” “As perguntas que os meus colegas levantam ajudam-me a aprender com as respostas.” “Sim, até ajuda a aprender a mim própria.” “Ajudam-me a aprender quando não sei uma pergunta e os meus colegas perguntam e já fico a saber.”

	P – Despertar curiosidade e admiração		1	“... e também fico curioso e admirado com as perguntas que fazem.”
	Q – Identificação de dúvidas /perguntas comuns		4	“Às vezes tenho dificuldade e não pergunto porque tenho vergonha, mas por sorte os meus colegas fazem a pergunta em que eu realmente tenho dificuldade.” “As questões dos meus colegas ajudam-me porque posso sentir dificuldade em perguntar e as questões dos meus colegas podem ser iguais às minhas.”
	R– Facilitação do estudo			“Ajudam a estudar.”
6. E de que forma é que as tuas próprias perguntas te ajudam a aprender?	S – Escuta do feedback atribuído pelo professor ou colegas de turma		3	“As minhas próprias perguntas ajudam-me a aprender porque sei que alguém me vai responder e é por isso que aprendo mais e sinto que quem me rodeia me quer e gosta de me responder.”
	T – Auxílio dos colegas nas aprendizagens		1	“Se a minha resposta estiver mal ou bem os alunos ajudam-me.”
	U – Descoberta de novas perspetivas		3	“As minhas perguntas ajudam-me a aprender com as respostas para ficar a saber coisas novas.”
	V – Esclarecimento de dúvidas e melhoria das aprendizagens		7	“Ajudam-me a aperfeiçoar e a tirar a dúvida da minha cabeça.”
	X – Estímulo ao pensamento e à reflexão		1	“As próprias perguntas que eu faço eu penso mais nisso.”
	Z – Não ajudam porque não são elaboradas		2	“Eu como já disse nunca faço perguntas à professora e as minhas próprias perguntas eu faço a mim própria e por isso não aprendo porque não pergunto à professora.”
7. O que significa para ti ser curioso?	A’ - É alguém que faz muitas perguntas		3	“Significa querer saber as coisas, gostar de fazer perguntas.”
	B’ - É alguém que gosta e quer aprender		5	“É conhecer e ter a iniciativa de ver e no fundo aprende-se muito com isso.” “É estar sempre a aprender mais coisas.”
	C’ - É ser inteligente e educado		1	“Significa para mim ser curioso é ser muito bem educado e inteligente.”
	D’ - É saber ouvir		1	“Ser curioso é ouvir outras coisas.”
	E’ - É ser alcoviteiro		3	“É uma pessoa que está sempre a ver tudo, a espreitar, a copiar e a olhar para tudo.”
	F’ - É ser maldoso		1	“Ser para mim curioso é ser maldade.”
	G’ - Não tem qualquer significado		1	“Para mim ser curiosa não significa nada.”
	H’ - Conceção indefinida		2	“... por um lado é bom porque posso aprender mais,

				dependendo, pois se houver vida pessoal...”
8. Conheces alguém especialmente curioso?	I' - Respostas Positivas	I'1 - Amigos	1	“A colega da minha turma...”
		I' 2 - Familiares	1	“A minha mãe, porque me está a fazer sempre perguntas.”
		I' 3 - Professores	4	“Eu acho a Professora (...) interessada pela música porque quando aprendemos coisas novas ela faz sempre perguntas”.
		I' 4 - O próprio	1	“Eu sou curioso porque quero saber tudo sobre as coisas.”
	J' - Respostas Negativas		6	“Não conheço ninguém especialmente curioso.”
9. Partilha algumas das características psicológicas que identificas nessa pessoa curiosa.	K' - Perfil associado a características positivas		11	“...meiga, quando tenho dúvidas ela explica-me, é trabalhosa.” “.. quer sempre saber como e eu acho muito bem.” “... está sempre a fazer perguntas.”
	L' - Perfil associado a características negativas		1	“Calada, simpática e má.”

Anexo F: Guião para diálogo exploratório

Operação "Línguas de Perguntador não ofendem, só ajudam a pensar melhor!"



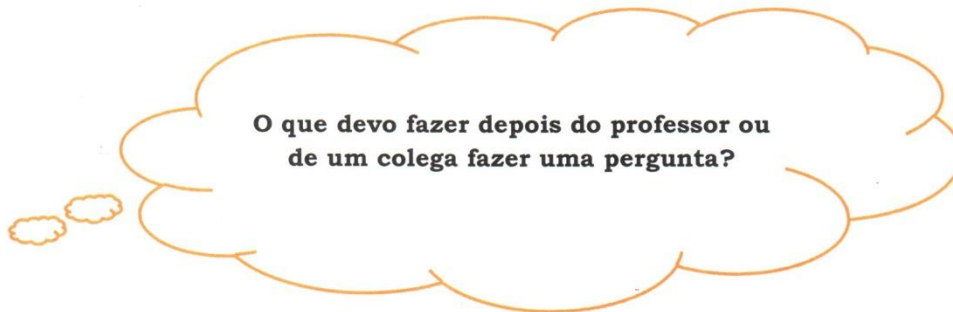
É mais difícil fazer perguntas quando...	O que podemos fazer para melhorar a nossa situação?
<ul style="list-style-type: none">Quando há ruído ou estão todos a falar ao mesmo tempo.	<ul style="list-style-type: none">Façamos silêncio então! Todos nós precisamos de ser ouvidos, de apresentar as nossas ideias em voz alta. Todos nós precisamos de tempo para pensar antes de falar. O silêncio é fundamental: oferece tempo para pensarmos e para ouvirmos com atenção os outros, aprendendo também com eles.
<ul style="list-style-type: none">Quando sinto medo de errar ou me sinto inseguro(a).	<ul style="list-style-type: none">Temos de enfrentar o medo de errar! É quando compreendemos Onde é que erramos e Por que razão é que erramos que muitas vezes conseguimos aprender e avançar. Se identificares, compreenderes e corrigires os erros vais perceber que o medo não tem sentido. E as perguntas ajudar-te-ão muito nessa operação!
<ul style="list-style-type: none">Quando acredito que os meus colegas ou os meus professores vão achar a pergunta ou a resposta estúpidas.	<ul style="list-style-type: none">Muito importante: Não existem perguntas ou respostas estúpidas! Todos nós devemos ouvir com atenção o que os outros dizem, respeitando as suas ideias. Não devemos nunca utilizar palavras rudes que possam magoar os sentimentos dos outros.

Operação "Línguas de Perguntador não ofendem, só ajudam a pensar melhor!"



É mais difícil fazer perguntas quando...	O que podemos fazer para melhorar a nossa situação?
<ul style="list-style-type: none">Quando as pessoas não percebem o que pergunto ou não me conseguem esclarecer à primeira tentativa.	<ul style="list-style-type: none">Pergunta novamente! E as vezes que forem necessárias! Se o que procuras é melhor compreender e perceber, e se à primeira tentativa os teus professores e colegas não te conseguirem esclarecer, reformula as tuas perguntas: Tenta utilizar outras palavras para explicares as mesmas ideias. Pede ajuda as vezes que forem necessárias.
<ul style="list-style-type: none">Quando tenho muitas dúvidas.	<ul style="list-style-type: none">Se tens muitas dúvidas, é mais uma razão para mais e melhor perguntares! Todos nós sentimos dúvidas e temos o direito a ser esclarecidos. Uma vez mais, <u>não existem perguntas ou respostas estúpidas.</u>

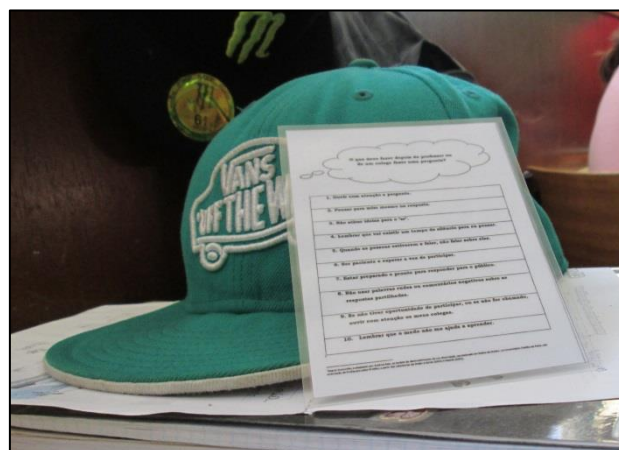
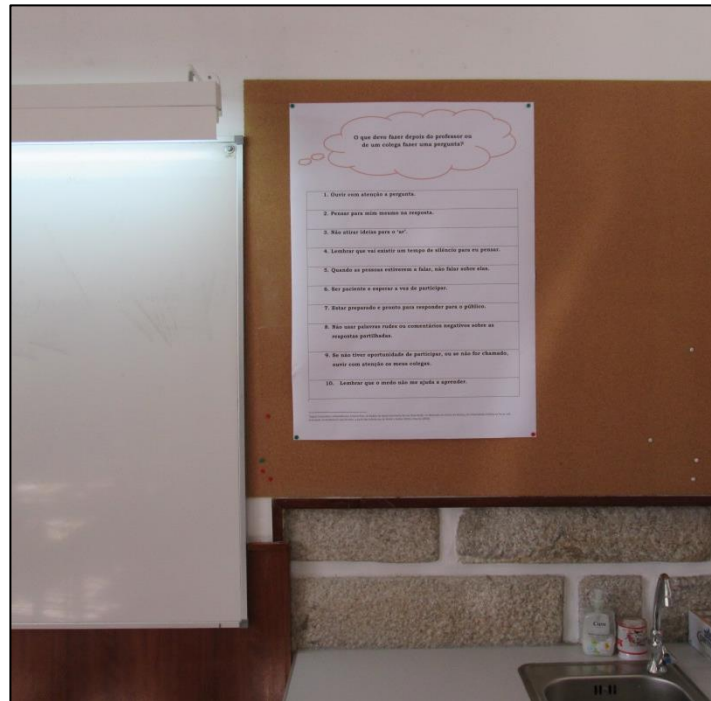
Anexo G: Cartaz das normas



- 1. Ouvir com atenção a pergunta.**
- 2. Pensar para mim mesmo na resposta.**
- 3. Não atirar ideias para o 'ar'.**
- 4. Lembrar que vai existir um tempo de silêncio para eu pensar.**
- 5. Quando as pessoas estiverem a falar, não falar sobre elas.**
- 6. Ser paciente e esperar a vez de participar.**
- 7. Estar preparado e pronto para responder para o público.**
- 8. Não usar palavras rudes ou comentários negativos sobre as respostas partilhadas.**
- 9. Se não tiver oportunidade de participar, ou se não for chamado, ouvir com atenção os meus colegas.**
- 10. Lembrar que o medo não me ajuda a aprender.**

¹ Regras traduzidas e adaptadas por Antónia Reis, no âmbito do desenvolvimento da sua dissertação, no Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica do Porto, sob orientação da Professora Luísa Orvalho, a partir das referências de Walsh e Sattes (2005) e Haynes (2002).

Anexo H: Normas afixadas na sala de aula e cartazes miniatura manuseados pelos alunos



Anexo I: Testemunho da Professora Titular sobre a relação estabelecida pelos alunos entre as normas de questionamento explorados e os conteúdos abordados numa das suas aulas

28 de novembro

Dia 28 de novembro, dia seguinte à aula do prof. Antónia onde foram exploradas estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos, surge na aula de Português a seguinte tarefa: explorar o significado da expressão "Perguntar é Saber", que aparecia quase no final do texto informativo "Reis e Rainhas de Portugal" de Maria de Lurdes e Marcelo.

Os alunos rapidamente associaram esta expressão àquilo que tinham trabalhado na aula do dia anterior e explicaram "Perguntar é fazer perguntas. Ter a resposta à pergunta, aprendo mais" "... ouvindo as respostas fico a saber mais".

Anexo J: Exemplos de autoavaliações do desempenho na flauta de bisel no início do ciclo

O meu ponto de vista

Quando toquei, na flauta de bisel, a peça "O Vento"....

MÚSICA

Os pontos positivos foram os seguintes:	Por que razão?	Os pontos menos positivos foram os seguintes: (erros ou falhas que detetei)	Por que razão?
1. Não entendi o necessário	Porque não sabia		
2.			
3.			
4.			
5.			
Eu penso que....			
Por outro lado....			
O meu ponto de vista é....			

O meu ponto de vista

Quando toquei, na flauta de bisel, a peça "O Vento"....

Os pontos positivos foram os seguintes:	Por que razão?	Os pontos menos positivos foram os seguintes: (erros ou falhas que detetei)	Por que razão?
1.		mão toquei	mão não tocou direito / e não tocou direito
2.			
3.			
4.			
5.			
Eu penso que....			
Por outro lado....			
O meu ponto de vista é....			

Anexo K: Situação-problema em Formação Musical resolvida a pares
(1ª e 2ª ocorrências)

Qual será a duração dos sons que ouves?

1X 2X 3✓ 4✓ 5✓ 6✓

①

--	--	--	--	--	--

1X 2X 3✓ 4X 5✓ 6✓

②

--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6

③

--	--	--	--	--	--

↑ Parabéns! O exercício 3 está perfeito!

Qual será a duração dos sons que ouves?

1 2 3 4 5 6

①

○	○ ○	○	○	● — ●	●
---	-----	---	---	-------	---

e

1 2 3 4 5 6

②

○	○ ○	○ ○	○	○	○
---	-----	-----	---	---	---

e

1 2 3 4 5 6

③

○	○ ○	○	● — ●	● — ●	●
---	-----	---	-------	-------	---

e x

Anexo L: Reflexões sobre uma aula menos conseguida

Esta aula não correu muito bem, nós tínhamos de realizar três objetivos e nem um conseguimos realizar. Senti-me um bocinho mal, porque escolhemos o mais fácil e não o realizamos. Também me senti envergonhada, porque a outra turma conseguiu pelo menos 2 objetivos. Não conseguimos, porque alguns alunos estavam desatentos.

Música

A minha reflexão . . .
Boa tarde! Professor!

Na minha reflexão, na minha opinião a aula de ontem (11-12-13) não conseguimos alcançar os objetivos escolhidos na aula. Não atingimos nem as tarefas que nos foram dadas.

Acho que em 3 objetivos nenhum ficou bem,

1º objetivo - Aprenderam a peça "E Natal" X

2º objetivo - Aprenderam a peça "Eu tenho um amigoinho" X

3º objetivo - Aprenderam a peça "Som do ar" X

Eu hoje (12-12-13) me esforcei e cheguei a alcançar os 3 objetivos. Eu prometo dar o espírito à aula, e aos alunos, alcançar todas as tarefas.

Anexo M: Exemplos das reflexões elaboradas pelos alunos em relação à sua evolução no estudo da flauta de bisel

et minha evolução da flauta de bisel


Eu, se não respirar para tocar na flauta vai sair mal e não vai sair uma boa qualidade sonora. Se eu estiver a dançar e a tocar ao mesmo tempo também vai sair a notas a tremar e se eu estiver com uma postura errada. Eu me dá quando toco, respirava juntamente, e sem sai tipo a gritar e se eu articulou bem as notas, sai muito melhor. Eu às vezes meto o dedo mindinho esquerdo a tocar, mas ~~não pode~~ o dedo mindinho não pode tocar. Quando toco, eu faço um sopro muito alto e é feio que a nota sai mal.

et minha evolução em flauta de bisel

Eu evolui na flauta de bisel muito, porque a professora Antónia insiste muito comigo.

Eu não sei tocar mas sei atender fiz um furo e consegui tocar. Na primeira aula não saia nada mas de pois saia. Foi conseguir!!!

tenta outra vez



Et minha evolução na Flauta

Eu gostaria de melhorar, e eu vou melhorar!

Poderia melhorar articulando melhor as notas e soprando com menos força.

Eu vou pedir ajuda a quem sabe bem tocar flauta. Ainda tenho bastantes dificuldades. Mas no fundo gosto de tocar flauta.

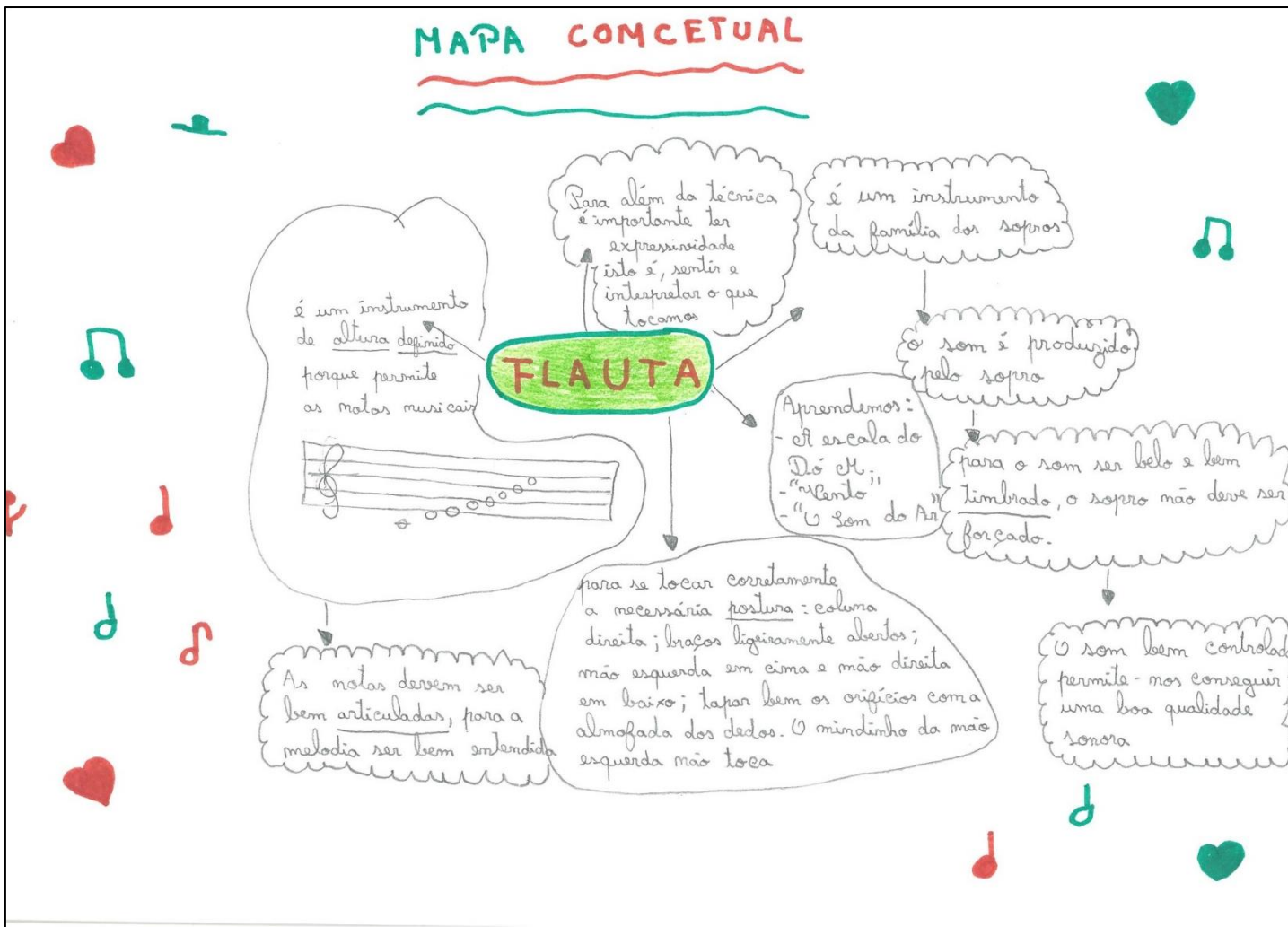
Et música é a tarefa que eu mais gosto de fazer, e para além tenho uma boa professora (na música) chama-se Antonia Reis.

Et minha evolução na flauta.

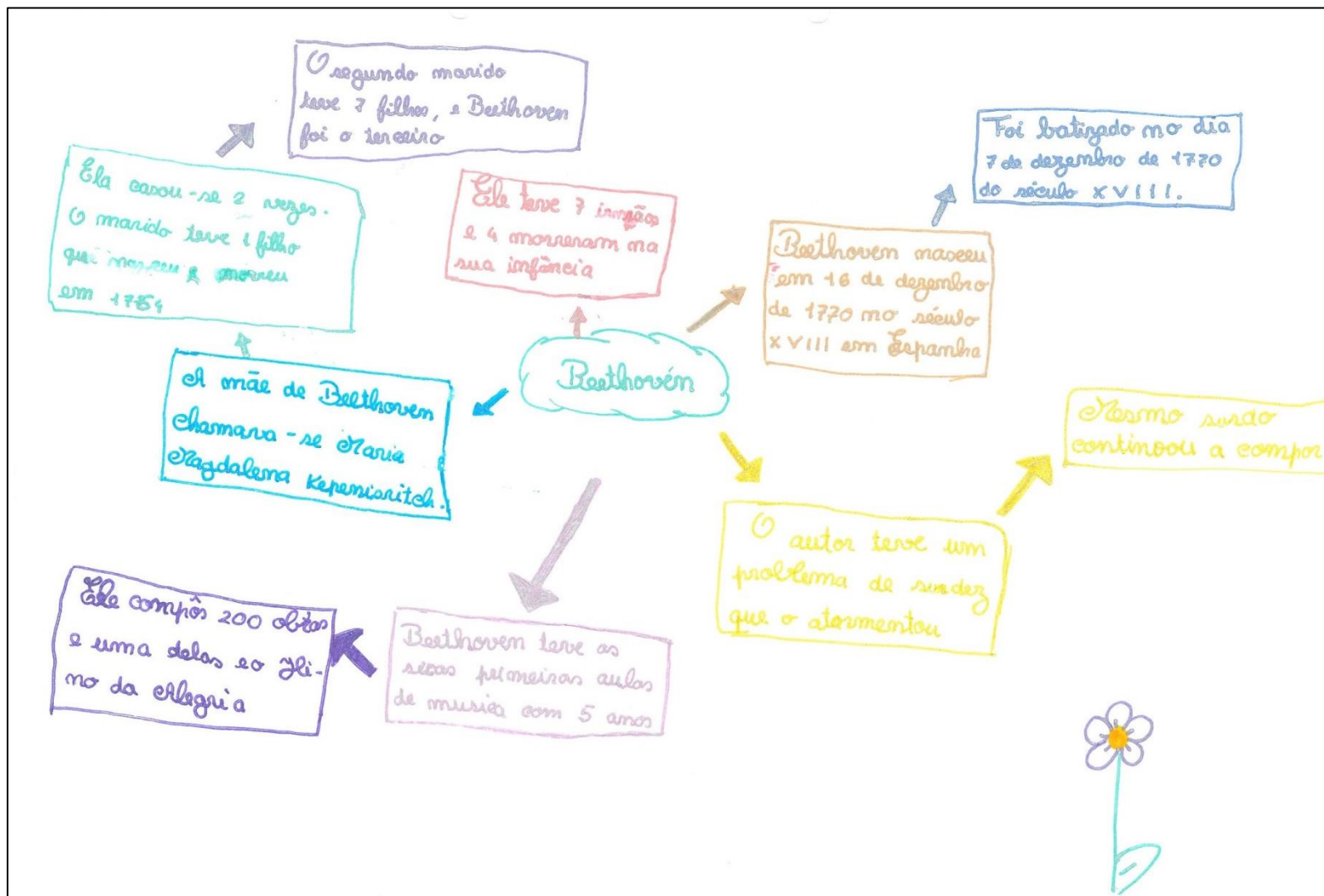
Eu acho que toco bem, mas quando é a minha vez de tocar eu tremo com medo de errar. Quando você disse que com medo de tocar não aprendemos, eu percebi que não tinha de ter medo. Você é muita boa professora, por isso é que eu aprendi o meu medo de tocar.

Quando das músicas que eu decoro vou dizer que eu não decoro as notas, mas sim a posição dos meus dedos. Além sei como é que há pessoas que não gostam de tocar flauta ou de você, porque flauta é feio tocar e você é simpática e divertida.

Anexo N: Exemplo de mapa conceitual elaborado colaborativamente sobre o instrumento flauta de bisel



Anexo O: Exemplos de trabalhos de pesquisa elaborados individualmente em torno do compositor Beethoven



Diga-nos em mais que curiosidades de Beethoven

Mapa Conceptual



Anexo P: Trabalhos selecionados em exposição permanente na sala de aula



Anexo Q: Grelha de autoavaliação do mapa concetual

Nome: _____

Data: _____

Como posso avaliar os meus Mapas Concetuais?

- O Mapa Concetual apresenta os **termos** importantes, bem como as suas **definições**:

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Os termos não estão presentes.	Os termos estão presentes mas não estão corretamente definidos.	Os termos estão presentes e devidamente definidos.	Para além dos termos pedidos, é apresentada informação adicional.

- O Mapa Concetual indica uma **compreensão das relações** e apresenta **conexões** (ligações) **adequadas**:

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
As conexões estão na sua maioria incorretas.	As conexões estão na sua maioria corretas, mas indicam uma inadequada compreensão.	As conexões estão na sua maioria corretas e indicam uma compreensão adequada.	As conexões estão corretas e indicam uma compreensão excepcional.

- O Mapa Concetual é **claro, de fácil leitura, e bem organizado**:

☺	☹
O mapa é limpo, de fácil leitura e está bem organizado.	O mapa é confuso, difícil de ler e apresenta pouca organização.

Autoavalia, seguindo os critérios acima apresentados, o teu mapa sobre Beethoven:

	Nível
Termos e Definições	
Compreensão e Conexões	
Apresentação (pinta o rosto)	☺ ☹

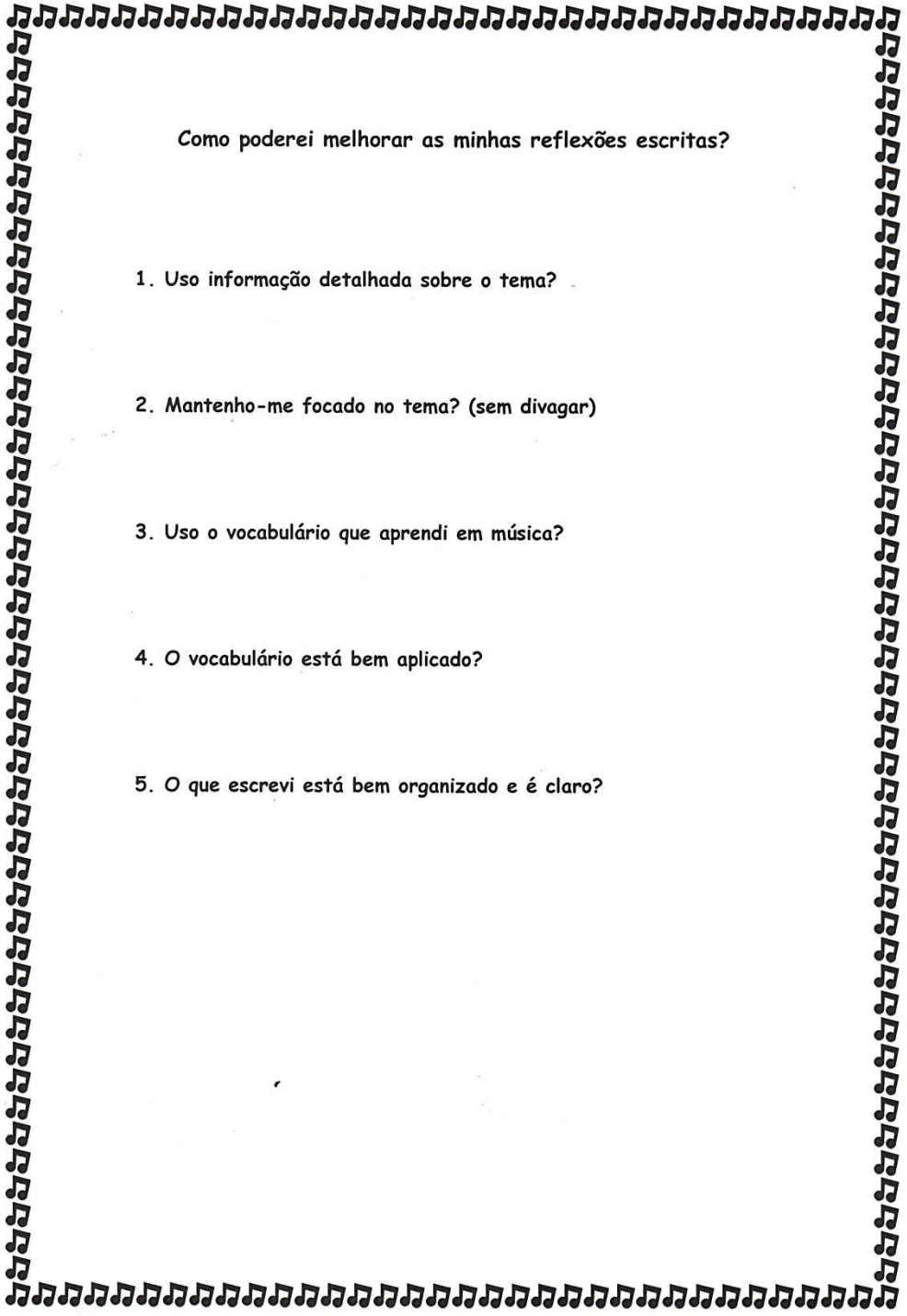
Anexo R: Exemplos de autoavaliações realizadas pelos alunos, em relação aos seus mapas conceituais

	Nível
Termos e Definições	2
Compreensão e Conexões	2
Apresentação (pinta o rosto)	😊 😞

	Nível
Termos e Definições	3
Compreensão e Conexões	3
Apresentação (pinta o rosto)	😊 😞

	Nível
Termos e Definições	4
Compreensão e Conexões	4
Apresentação (pinta o rosto)	😊 😞

Anexo S: Guião para melhorar reflexões escritas em Iniciação Musical



Como poderei melhorar as minhas reflexões escritas?

1. Uso informação detalhada sobre o tema?
2. Mantenho-me focado no tema? (sem divagar)
3. Uso o vocabulário que aprendi em música?
4. O vocabulário está bem aplicado?
5. O que escrevi está bem organizado e é claro?


Anexo T: Exemplos de reflexões dos alunos em relação à sua evolução em voz e em canto

Minha evolução em canto

Quando comecei as aulas de música tinha dificuldade nas músicas em que o som é mais agudo, eu esforçava muito as cordas vocais. Por vezes quando cantava não conseguia controlar a respiração, ainda hoje tenho dificuldades.

Melhorei, sim mas ainda tem dificuldades no som da música.

Eu tenho a certeza que vou melhorar!!! 😊



Minha evolução na voz

Eu antes não conseguia cantar muito bem, agora sim ^{antes}

Na escala de Dó maior não conseguia afinar o Sol, Lá, Si e dó e agora sim consigo afinar o Sol, Lá, Si, dó.

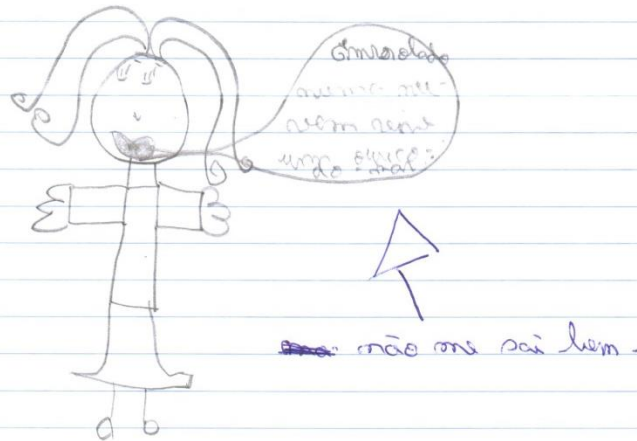
É também muita vezes canto muito alto e às vezes a minha voz não consegue sair bem.

Eu vou treinar mais!!!! 😊

A minha evolução é 3

Minha evolução no voz.

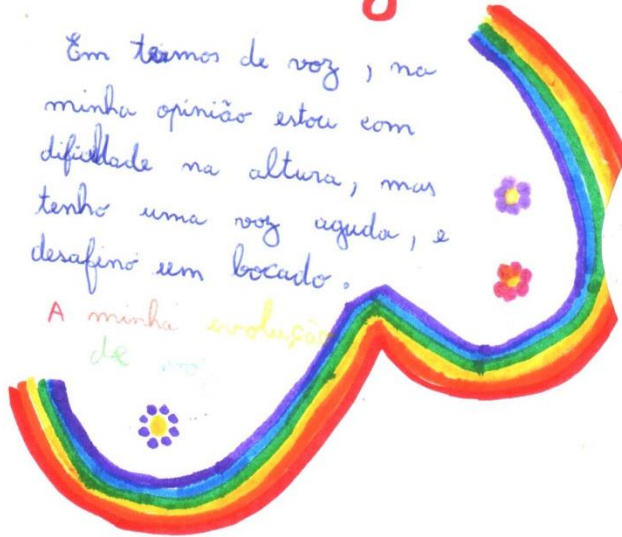
Eu acho que preciso de tu mais confiança em mim própria e eu acho que ao cantar a música "O perigo de estar" não tenho a voz afinada e que em português eu meço um 2, na parte ~~em~~ "Emmelado mesma mesma..." não consigo fazer muito bem ao começar mas não é por causa da respiração acho que tem mais haver com a qualidade sonora. Professora depois digame se concorda eu não.



Teamos de voz 🎵

Em teamos de voz, na minha opinião estou com dificuldade na altura, mas tenho uma voz aguda, e desafino em bocado.

A minha evolução de voz



Anexo U: A caixa das Perguntas Secretas



Anexo V: Carta de consentimento enviado ao Diretor Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Pedome

Porto, 06 de Novembro de 2013

Ex.mo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de Pedome

Dr. Fernando Manuel Santos Lopes

Maria Antónia Ferreira da Costa Reis, aluna do Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, vem por este meio solicitar a renovação da autorização para realização do trabalho de campo para a sua dissertação "Estratégias para uma prática musical diferenciada e questionante", sob orientação da Doutora Luísa Orvalho, desta vez a realizar-se na Escola EB1 Loureiro/Delães, Turma C1, da Dr^a Mariza Manuela Oliveira Fernandes, onde é professora de Iniciação Musical, no 1º Ciclo.

O pedido de renovação de autorização é decorrente de uma insuficiente recolha de dados no ano anterior.

Grata pela atenção prestada, aguarda com expectativa diferimento

A mestranda,

Antónia



Anexo X: Carta de consentimento enviada aos encarregados de educação para recolha de dados

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música, na Universidade Católica do Porto, estou a realizar um trabalho de investigação com o tema "Estratégias para uma prática musical diferenciada e questionante". Gostaria, neste contexto de pedir a sua autorização para a recolha de dados em vídeo, fotografia, áudio e questionários, para o desenvolvimento da investigação supracitada, sendo garantido que essas imagens e registos serão apenas utilizados na elaboração do projeto ou na divulgação do mesmo.

Agradeço a sua colaboração e estou disponível para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

(Antónia Reis)

✂-----

Eu, _____,
encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ declaro
que autorizo não autorizo a Professora de Iniciação Musical, Antónia Reis, a recolher
dados em vídeo, áudio, fotografia e sob a forma de questionários, no âmbito da dissertação
de mestrado que está a desenvolver, tendo-me sido garantido que os registos serão apenas
utilizados na elaboração do projeto ou na divulgação do mesmo.

Assinatura do Encarregado de Educação
